POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK II.

ZESZYT I i II. — WRZESIEŃ–LISTOPAD 1931



WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I i II.

POLONISTA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK II.

WARSZAWA 1932

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«



DRUKIEM ZAKŁ. GRAF. „BIBLJOTEKA POLSKA" W BYDGOSZCZY

POLONISTA

W roczniku II „Polonisty“

zamieścili swoje prace:

Dr. Alterowa E.; Arcimowicz W.; Assanka-Japołł M.; Baczyński S.; dr. Biernacka J.; Biliński J.; Birkenmajer J.; Bunikiewicz W.; Chodak E.; dr. Ciechanowska Z.; Czachowski K.; Dańcewiczowa J.; Drogoszewski A.; dr. Dürr J.; Elinówna M.; Elski L.; Filipowicz T.; dr. Giergielewicz M.; dr. Gluziński J.; dr. Gołąbek J.; dr. Hełm-Pirgowa J.; Jacórzyński B.; dr. Kijas J.; dr. Klein K.; Kleinerman S.; Kobiela L.; dr. Kołaczkowski S.; dr. Koneczna H.; dr. Kopczewska A.; dr. Krzyżanowski J.; Kutnerówna B.; Kwaskowska W.; Madej A.; dr. Makowiecki T.; Miernowski J.; dr. Osiecka S.; dr. Pappée S.; dr. Płoszewski L.; Ptaszycki J.; dr. Rostafiński J.; dr. Saloni J.; dr. Schipper H.; dr. Schmeidler Z.; dr. Skwarczyńska S.; dr. Szyszkowski W.; dr. Tretiak A.; Wiącek S.; dr. Wieczorkiewicz B.; dr. Zaremba J.; Zawirski S.; Żmichowska-Rytlowa J.

Władysław Szyszkowski.

Opracowanie „Lalki“ Prusa metodą szkoły pracy.

Sprawozdanie niniejsze z szeregu lekcyj, poświęconych rozbiorowi „Lalki“ Prusa, poprzedzić musimy kilku uwagami na temat samej metody pracy. Tytuł artykułu jest o tyle nieścisły, że w szkołach, gdzie system szkoły pracy jest przestrzegany w całej rozciągłości, wybór zagadnień, poruszanych w związku z przeczytanym utworem, zależy całkowicie od inicjatywy młodzieży, w tym zaś wypadku wybór takich, a nie innych zagadnień jest wynikiem kompromisu między wymaganiami nauczyciela i życzeniami uczennic. Słusznie bowiem podkreślają bardziej umiarkowani zwolennicy nowych metod nauczania, że ograniczenie się w pracy szkolnej wyłącznie do zagadnień, wysuniętych przez młodzież, musiałoby się często okazać niewystarczające dla należytego opanowania materjału naukowego. Jakież jednak w takim razie zakreślić granice całej pracy, by z jednej strony uniknąć suchego schematyzmu, z drugiej zaś strony dopomóc młodzieży do głębszego zrozumienia utworu. Czy traktować pokolei wszystkie składniki treści i formy dzieła, jak to próbują czynić niektóre podręczniki metodyczne i szkolne, czy też wybrać tylko to, co dla danego dzieła jest najbardziej charakterystyczne i może jednocześnie wzbudzić żywe zainteresowanie wśród młodzieży. Rzecz oczywista, że o ile chcemy nawiązać żywsze nici między duszą młodzieży a utworem i nie chcemy wpaść w martwy szablon, wybieramy raczej drogę drugą. Zresztą na wyczerpanie wszystkich wartości utworu nie starczyłoby ani czasu, ani ochoty; lepiej więc wybrać kilka zagadnień i opracować je gruntownie przy żywym udziale młodzieży, niż w sposób powierzchowny i nużący traktować wszelkie możliwe kwestje, dotyczące treści i formy dzieła.

Po radę, co wybrać za przedmiot rozważań, zwracamy się do autora, jako tego, który może nam najlepiej wskazać wartości, godne przyswojenia przez czytelnika i do młodzieży, jako tej, która ma wchłaniać w siebie te wartości dla wzbogacenia własnej osobowości.

„W powieści trzeba odróżniać — pisze Prus[1]) — następujące elementy:

1. Materjał, czyli charaktery ludzi, miejsc, przedmiotów i wypadków. Materjał taki zbiera się przez całe lata.

2. Temat, czyli twierdzenie, które autor chce wypowiedzieć w powieści. Tematy nasuwa zwykle życie współczesne albo historja.

3. Plan, czyli sposób uporządkowania powieściowego materjału, o ile można, najlepiej odpowiadający naturalnemu biegowi wypadków.

4. Język i styl, za którego pomocą autor swoje pojęcia, uczucia i pragnienia przelewa w czytelnika. Język ośmieliłbym się nazwać sosem, w jakim podaje się potrawę. Dla większości jednak (i to ogromnej większości czytelników!) ten sos stanowi rzecz najponętniejszą.

Otóż gdy autor obmyśla powieść, może mieć w głowie wszystkie powyższe elementy: materjał, temat, plan i mimo to czuć, że całość mu się jakoś nie skleiła!... W tej epoce „nieklejenia się całości" umysł autora podobny jest do wody, która pomimo, że stoi w temperaturze niższej od zera, jednakże nie zamarza. I dopiero trzeba jakiegoś choćby niewielkiego wstrząśnienia, ażeby owa woda zamarzła w jednej chwili i odrazu w całej masie.

W powieści „Lalka" znajduje się rozdział, poświęcony procesowi o kradzież lalki, rzeczywistej lalki dziecinnej. Otóż taki proces miał miejsce w Wiedniu. A ponieważ fakt ten wywołał w moim umyśle skrystalizowanie się, sklejenie się całej powieści, więc — przez wdzięczność — użyłem wyrazu „Lalka" za tytuł.

Powieść, o której mówię, powinnaby mieć tytuł: „Trzy pokolenia". Może nawet byłaby lepiej rozumiana z takiem nazwiskiem."

Z przytoczonego świadectwa Prusa najwięcej konsternacji budzi oczywiście wśród uczennic wzmianka o genezie tytułu, te bowiem, które znały już powieść, wiązały tytuł z osobą Izabeli. Pojawiają się nawet głosy, że wyznanie Prusa w tym względzie może być nieszczere lub niezupełne. Przechodzimy jednak nad tą sprawą dość szybko do porządku dziennego, gdyż chodzi w danej chwili o ustalenie planu pracy nad całą powieścią. Uczennice proponują, by wobec widocznego lekceważenia przez Prusa kompozycji i stylu ograniczyć się do rozważenia materjału (zwłaszcza obrazu społeczeństwa) i „tematu, czyli twierdzenia, które autor chce wypowiedzieć w powieści". Nauczyciel zna wprawdzie cenne wyznanie Prusa, dotyczące tej kwestji

---

[1]) Por. *Korotyński. „Lalka" B. Prusa.* (Niewydrukowany ustęp powieści). Kurjer Warszawski, 1912, Nr. 151.

(,,temat ,,Lalki" jest następujący: przedstawić naszych polskich idealistów na tle rozkładu społecznego"), w obecnej chwili jednak nie podaje go młodzieży, by nie odbierać jej radości samodzielnych poszukiwań i nie unicestwiać wartości analizy szczegółowej przez uprzednie podanie uogólnienia syntetycznego, chwyta natomiast skwapliwie propozycję jednej z uczennic, by za punkt wyjścia przy rozważaniu tematu powieści przyjąć wyznanie Prusa o ,,Trzech pokoleniach" i formułuje na tej podstawie temat ,,Jak rozumieć pierwotny tytuł ,,Lalki" ,,Trzy pokolenia". Temat ten postanawiają uczennice opracować piśmiennie. W tej chwili jednak grupa uczennic zapytuje, czy w związku z charakterystyką Wokulskiego będzie rozważana sprawa jego śmierci i proponuje, by kwestję tę opracować również piśmiennie, jako temat równorzędny z poprzednim. Projekt spotyka się z ogólnym aplauzem. Skrępowany wymaganiami programu występuję sam z propozycją, by do dwóch tematów poprzednich dodać jeszcze trzeci: ,,Stosunek Prusa do romantyzmu i pozytywizmu", co dopomoże nam do związania osoby autora z jego epoką. Uczennice, zrażone trudnościami, jakie kilkakrotnie już nastręczały się przy tego rodzaju pracy, nie pozwalając na dostatecznie ścisłe określenie ,,przynależności" historycznej autora, przyjmują ten temat dość niechętnie; ostatecznie kilka mniej zdolnych, lecz pilnych jednostek przyrzeka mi swoją współpracę.

W ten sposób plan pracy mamy już ustalony. Chodzi teraz o jej organizację. ,,Lalka" Prusa jest utworem tak obszernym i wszechstronnym, że ogarnięcie całości ,,materjału" przez wszystkie uczennice byłoby połączone z przeciążeniem pracy domowej lub też groziłoby powierzchownością w jego przyswojeniu. Uciekamy się, jak zwykle w takich wypadkach, do pracy grupowej. Dzielimy społeczeństwo, występujące w ,,Lalce", na kilka warstw: arystokrację, drobną szlachtę, mieszczaństwo, inteligencję, proletarjat, Żydów, i powierzamy zebranie materjału do charakterystyki owych warstw — jednej lub kilku, zależnie od obfitości materjału — poszczególnym grupom uczennic, inne zaś zachęcamy również do wybrania z utworu tego, co będą uważały za specjalnie ważne i ciekawe. W podobny sposób próbujemy też zorganizować pracę nad trzema głównemi postaciami: Rzeckim, Wokulskim i Ochockim (wybór uzasadniony wyżej wspomnianem świadectwem Prusa o temacie powieści), lecz tu spotyka nas miła niespodzianka, świadcząca dodatnio o pilności i zainteresowaniach klasy. Grupa, która otrzymała do opracowania charakterystykę proletarjatu i Żydów, obecnie zaś ma zkolei zająć się postacią Ochockiego, czuje się pokrzywdzoną, że wciąż daje się jej tylko ,,ochłapki", wystąpienie zaś jej staje się hasłem do wyraźnego

podziału reszty uczennic na zwolenniczki Rzeckiego i Wokulskiego. Cóż robić? Muszę kapitulować i, stojąc nadal na gruncie przymusu w odniesieniu do warstw społecznych, pozwalam na swobodny wybór trzech wymienionych postaci głównych, otrzymawszy uprzednio solenne zapewnienie (od czegoż samorząd!), że podział tematów będzie mniej więcej równomierny.

Po upływie kilku tygodni przystępujemy do opracowania zebranych materjałów i rozwiązania ustalonych uprzednio zagadnień. Odbywa się to w ten sposób, że jedna lub kilka uczennic danej grupy referuje na podstawie swoich zapisków w formie punktów, cytat, lub dłuższych elaboratów daną kwestję, inne zaś dorzucają ze swoich zbiorów różne uzupełnienia lub sprostowania. Wśród pozostałych grup ważną rolę odgrywają zwłaszcza amatorki zbierania cytat, któremi szachują one często bardzo zręcznie zbyt pochopne w swych uogólnieniach specjalistki poszczególnych tematów. Zebrany i omówiony w ten sposób materjał zapisuje się w formie jak najzwięźlejszej na tablicy i w zeszytach, by wszystkie uczennice mogły korzystać z tych zapisków przy opracowywaniu następnych tematów, zestawieniach, powtórzeniach i t. p. Niektóre z uczennic, zwłaszcza słabsze, nie ograniczają się jednak do tego materjału i zapisują w swoich zeszytach bliższe wyjaśnienia owych kwestyj lub też inne uwagi, jakie im się nasuwają w związku z tematem lekcji.

Przytaczam dla przykładu szkic takich zapisków, rejestrujących wyniki rozważań nad arystokracją w ,,Lalce".

Arystokracja.

Tomasz Łęcki: egoizm, próżniactwo, próżność, duma rodowa, naiwność życiowa, kosmopolityzm;
Izabela: egoizm, próżniactwo, próżność, duma rodowa, wyrafinowanie, zamknięcie w świecie swojej sfery, zmienność upodobań, płytkość, poszukiwanie niezwykłości, kosmopolityzm;
Baron Dalski: próżniactwo, próżność, naiwność życiowa, duma rodowa, kosmopolityzm;
Książę: zainteresowania społeczne, brak inicjatywy i energji;
Krzeczowski: egoizm, próżniactwo, próżność, duma rodowa, swoiste poczucie honoru, chęć używania, kosmopolityzm;
Starski: egoizm, próżniactwo, próżność, materjalizm, chęć używania, kosmopolityzm;
Hr. Karolowa: materjalizm, obłuda, fałszywa religijność;
Ewelina: materjalizm, obłuda;

Wąsowska: świadomość ujemnych stron życia arystokratycznego, szlachetność, szczerość, ekscentryczność [1]).

Rysy ogólne: kosmopolityzm, próżniactwo, egoizm, duma arystokratyczna, materjalizm, chęć użycia, zamknięcie w obrębie własnej sfery, poczucie wyższości, pozorny idealizm.

Sąd adwokata Księcia:

„Arystokracja jest to parę tysięcy ludzi, którzy wysysają cały kraj, topią pieniądze zagranicą, przywożą stamtąd najgorsze nałogi, zarażają niemi klasy średnie niby to zdrowe i sami giną bez ratunku ekonomicznie, fizjologicznie i moralnie."

Dwa sądy Wokulskiego:

„U nas wyższa warstwa zakrzepła, jak woda na mrozie i nietylko wytworzyła osobny gatunek, który nie łączy się z resztą, ma do niej wstręt fizyczny, ale jeszcze własną martwotą krępuje wszelki ruch zdołu."

„Zajmują oni uprzywilejowane miejsca w społeczeństwie bez zasługi i dla utrzymania się na nich apostołują w społeczeństwie pogardę dla pracy, a cześć dla próżniaczego zbytku."

Po czterech lekcjach, poświęconych zebraniu i uporządkowaniu materjału, dotyczącego charakterystyki poszczególnych warstw i trzech wymienionych wyżej jednostek, przystępujemy wreszcie do syntetycznego oświetlenia całej kwestji, t. j. zastanawiamy się nad stosunkiem autora do poszczególnych warstw, do społeczeństwa wogóle, do wybitnych jednostek i t. p. i próbujemy na tej podstawie określić temat powieści. W związku z temi rozważaniami dopiero cytujemy dalsze wyznania Prusa, rzucające światło na jego stosunek do społeczeństwa i wybitnych jednostek:

„Temat „Lalki" jest następujący: przedstawić naszych polskich idealistów na tle społecznego rozkładu.

Rozkładem jest to, że ludzie dobrzy marnują się lub uciekają, a łotrom dzieje się dobrze. Że upadają przedsiębiorstwa polskie, a na ich gruzach wznoszą się fortuny żydowskie. Że kobiety dobre (Stawska) nie są szczęśliwe, a kobiety złe (Izabela) są ubóstwiane. Że ludzie niepospolici rozbijają się o tysiące przeszkód (Wokulski), że uczciwi nie mają energji (książę), że człowieka czynu gnębi powszechna nieufność i podejrzenia i t. d.

Nasz idealizm ma w powieści trzy typy, cechując się tem, że każdy z nich goni za wielkiemi dziełami, a nie dba o małe, podczas gdy realista Szlangbaum, wykonywając małe prace, zdobywa kraj.

---

[1]) Postać Prezesowej celowo pominięta ze względu na dalszy tok pracy.

Rzecki jest idealistą politycznym, Ochocki naukowym, a Wokulski bardzo złożonym, jako człowiek epoki przejściowej...[1])".

Mimo wyczerpującej analizy szczegółowej materjału powieści i wyjaśnień autora w przytoczonem świadectwie nie możemy jednak dojść do ostatecznego określenia problemu powieści. Tak, zapewne —rozumują uczennice—tematem „Lalki" jest: „przedstawić naszych polskich idealistów na tle społecznego rozkładu", ale według Prusa tematem jest „twierdzenie, które autor chce wypowiedzieć w powieści". Jakież jest to twierdzenie? Jaki jest właściwie jego stosunek do idealistów? Czy ich potępia za to, że „każdy z nich goni za wielkiemi dziełami, a nie dba o małe" i staje po stronie realisty Szlangbauma, czy też wierzy w ich zwycięstwo?... Coraz więcej nagląca staje się sprawa rozstrzygnięcia zagadkowego końca Wokulskiego, interpretacji „trzech pokoleń" i... zakończenia powieści.

Wobec powszechnego zainteresowania owemi kwestjami postanawiamy wszyscy niezależnie od przygotowanych już wypracowań piśmiennych wyczerpująco rozważyć owe dwa zagadnienia: „Czy Wokulski zginął"? i „Jak rozumieć pierwotny tytuł „Lalki": „Trzy pokolenia"? Słyszę, że mobilizuje się nagwałt wszystkie dostępne egzemplarze „Lalki", by jeszcze raz zbadać dokładnie tekst kilku rozdziałów, ważnych dla oświetlenia tych kwestyj, że materjały, zebrane już przez uczennice najpilniejsze, wędrują z rąk do rąk, że podczas przerw toczą się gwałtowne dyskusje na temat tego, czy Wokulski zginął, czy nie, że sprawa jest bardzo trudna do rozstrzygnięcia i t. d.

W celu należytego uporządkowania i wyzyskania zebranego materjału ustalamy sobie następujący plan lekcji na temat, czy Wokulski zginął:

a) analiza relacyj o wypadku
b) analiza przeżyć Wokulskiego po rozstaniu z Izabelą (na podst. rozdz. Dusza w letargu),
c) analiza charakteru Wokulskiego,
d) inne dowody.

Przy rozważaniu zaś zagadnienia „Jak rozumieć pierwotny tytuł „Lalki": „Trzy pokolenia" postanawiamy: 1) podzielić postacie, „występujące w „Lalce" na trzy grupy, biorąc pod uwagę ich wiek i cechy duchowe; 2) scharakteryzować dokładnie Wokulskiego jako typ przejściowy; 3) uwzględnić w tym podziale „Prezesową" i Katza, których dotychczas nie rozważano.

---

[1]) Słówko o krytyce pozytywnej. Kurjer Codzienny 1890. Nr. 314.

Lekcja, poświęcona pierwszemu zagadnieniu, rozpoczyna się, jak zwykle, od przypomnienia przez uczennice celu i planu pracy. Tam bowiem, gdzie chodzi o osiągnięcie pewnych wyników drogą wspólnych wysiłków, niema powodu do robienia tajemnicy z celu, jaki pragnie się osiągnąć. Pierwszy etap pracy, analiza relacyj o wypadku, idzie bardzo gładko. Uczennice przytaczają treść listu Węgiełka i przypuszczenia na ten temat Rzeckiego, Szumana i Ochockiego, by zgodnie stwierdzić, że świadectwa te nie są wiarogodne, gdyż w liście Węgiełka sprawa jest rozstrzygnięta w sposób bardzo naiwny, pozostałe zaś osoby interpretują rzecz zgodnie ze swojemi predyspozycjami psychicznemi, dobrze już znanemi z innych sytuacyj życiowych. Uznawszy więc sprawę na tej podstawie za nierozstrzygniętą, przechodzimy do drugiego punktu naszych rozważań. Jedna z uczennic analizuje bardzo dokładnie przeżycia Wokulskiego po rozstaniu z Izabelą, opisane w rozdziale p. t. „Dusza w letargu", uwydatniając w sposób bardzo rzeczowy i przekonywający, jak Wokulski stopniowo wyzwala się z pod magicznego wpływu ubóstwianej kobiety i coraz bardziej przejmuje nowym ideałem, ucieleśnionym w postaci Sławy, która tak wyraźnie zarysowuje się w jego duszy podczas rozmyślań w ogrodzie Botanicznym. Pracowite i wnikliwe wywody, uzupełnione tylko drobnemi szczegółami przez inne koleżanki, obala jednak wkrótce zręcznem cięciem jedna z uczennic, podkreślając wrażenie, jakie już po wszystkich tych przemianach wywarł na Wokulskim list Izabeli („tak pogardzam i ...jeszcze ją kocham") i uważając je za dobitny objaw pewnej reakcji dawnego uczucia w duszy Wokulskiego. Rozwija się dłuższa i ożywiona dyskusja na temat, czy reakcja taka jest możliwa. W ten sposób punkt ciężkości rozważań przenosi się mimowiednie na analizę charakteru Wokulskiego, odżywają z nową siłą sporne poglądy, jakie zaznaczały się już uprzednio w toku przygotowywania materjału do charakterystyki Wokulskiego, nicuje się raz jeszcze sądy Szumana i Ochockiego o Wokulskim, tudzież jego własne wyznania. Wszystko napróżno. Coraz silniej uwydatnia się dwoistość jego struktury duchowej, jednocześnie zaś jakieś intuicyjne przekonanie, że nie mógł on zginąć, że raczej musiał wejść na nową drogę życia. Którąś z uczennic z radością przytacza wiadomość (zaczerpniętą zapewne z monografji Szweykowskiego) o dalszym ciągu powieści p. t. „Sława". Przytaczam więc skwapliwie odnośny tekst w całości:

„W roku 1885 — pisze Prus[1]) — mocno zajmował mnie fantastyczny temat: Coby się stało na świecie, gdyby wynaleziono metal

[1]) Kurjer Codzienny 1896. Nr. 31.

lżejszy od powietrza? Z tym tematem łączył się i drugi: Jakiem jest życie uczonego, który pracuje nad wielkim wynalazkiem, zrywa stosunki z bliźnimi, naraża się na niebezpieczeństwa i — zrobiwszy wynalazek — otrzymuje za niego... sławę i nędzę? Tytuł owej powieści miał być „Sława", akcja zaś miała się odbywać w Paryżu. U nas bowiem, jak wiadomo, nie rodzą się wielkie wynalazki... „Sława" do dziś dnia nie jest napisana, choć byłem do niej tak przywiązany, że wyraźnie zapowiedziałem ją w „Lalce". Zdawało mi się, że pierwsza powieść, jaką napiszę po „Lalce", będzie „Sława"..."

Przytoczone świadectwo wywołuje jednak skutek wręcz przeciwny od zamierzonego, gdyż bardziej krytycznie usposobione uczennice przekonywają mnie, że dokument ów nie przesądza, kto miał być bohaterem przyszłej powieści: Wokulski czy Ochocki. Staję więc zkolei po stronie drugiej partji i przytaczam z polemiki Prusa ze Świętochowskim[1]) jeden z dalszych ustępów, który poprzednio rozmyślnie pominąłem:

„Wokulski jest to człowiek, w którym myśl, uczucie, wola i siły organiczne dosięgnęły wysokiego stopnia natężenia. Gdy los złamał w nim rycerza, obudził się uczony; gdy zrobił go wdowcem po starszej kobiecie, ocknął się (z powodu niezużycia sił fizycznych) kochanek, który stał się spekulantem. Gdy zginął kochanek i spekulant, ocknął się znowu uczony."

Ciche westchnienie ulgi. Próbuję tłumaczyć, że ujęcie pewnej postaci w pomyśle twórcy nie przesądza jeszcze ukształtowania jej w toku realizacji dzieła. Czuję jednak, że klasa wierzy w ocalenie Wokulskiego, jakkolwiek przyznaje, że na podstawie tekstu nie da się w sposób stanowczy tego rozstrzygnąć. Osiągamy rezultat, który nie wchodził początkowo w zakres planu naszej pracy. Odsłania się w całej rozciągłości jeden z misternych szczegółów kompozycji powieści Prusa i wogóle techniki dzieła literackiego. Sympatja dla Prusa—człowieka zmienia się w podziw dla Prusa—artysty.

Mniej ożywiony, lecz zato bardziej skupiony charakter ma praca na lekcji następnej, poświęconej rozważaniu zagadnienia: „Jak rozumieć pierwotny tytuł „Lalki": „Trzy pokolenia"? Podział głównych postaci na trzy pokolenia (zapewne pod natchnieniem monografji Szweykowskiego) idzie bardzo łatwo. Zaliczono do pierwszego pokolenia Prezesową, stryja Wokulskiego, Rzeckiego i z pewnemi zastrzeżeniami Katza, do drugiego Wokulskiego, po pewnym zaś namyśle Szumana, który jednak później znów odpadł, do trzeciego: Ochockiego, Szlangbauma, studentów i subjektów, których później ograniczono

---

[1]) Słówko o krytyce pozytywnej. Kurjer Codzienny 1890. Nr. 314.

tylko do Kleina. Kiedy jednak chodzi o uzasadnienie tego podziału, następuje chwila bezradności. Wyczekuję cierpliwie przełamania tych trudności, przypominając tylko, że zgodziliśmy się na to, iż przy rozważaniach naszych będziemy szukać takich cech pierwszego i trzeciego pokolenia, które pozwolą związać z obu epokami Wokulskiego jako typ przejściowy. Po dłuższym namyśle całej klasy wysuwa wreszcie jedna z uczennic zainteresowania polityczne (ideę walki zbrojnej) i ekonomiczne (hasło pracy organicznej), jako cechy, odróżniające wyraźnie pokolenie najstarsze i najmłodsze, a zbiegające się w życiu Wokulskiego. Jasno i rzeczowo ujęta teza wpływa podniecająco na inne uczennice. Padają nowe propozycje: zainteresowanie poezją i zainteresowanie nauką, miłość idealna i realna, idealizm i realizm, altruizm i egoizm, naiwność i trzeźwość życiowa i t. d. Powstają żywe spory na temat, czy wśród trzeciego pokolenia mamy wogóle przedstawiciela miłości realnej, czy przeobrażenie duchowe Wokulskiego po rozstaniu z Izabelą sięga aż tak głęboko, że można mówić o jakimś realizmie w ujęciu spraw sercowych, czy marzenia Ochockiego mają jakiekolwiek zabarwienie egoistyczne, czy w pierwszej epoce nie było zainteresowań społecznych i t. d. Ostatecznie jednak dochodzimy przy końcu lekcji do wyników następujących:

Pokolenie pierwsze	Pokolenie drugie	Pokolenie trzecie
Prezesowa — stryj Wokulskiego — Rzecki — [Katz]	Wokulski [Szuman]	Ochocki — Szlangbaum — Studenci — [Subjekci] Klein
idealizm		realizm (materjalizm)
miłość idealna		miłość realna
zainteresowania poetyczne		zainteresowania naukowe
,, polityczne		,, ekonom.
altruizm		egoizm
naiwność życiowa		trzeźwość.

Czuję sam słabość tego podziału. W uszach brzmią mi wciąż poważne zastrzeżenia niektórych uczennic: Gdzie społeczeństwo? Czyż Ochocki może być nazwany egoistą? Gdzież przedstawiciel „miłości realnej" w trzeciem pokoleniu? i t. d. Nie martwię się jednak narazie temi dość problematycznemi wynikami naszych rozważań, gdyż wiem, że wobec krytycznego ustosunkowania się do takiego rozwiązania niektórych uczennic sprawa musi wypłynąć na lekcji następnej i ułatwi mi może drogę do omówienia innego ważnego zagadnienia, t. j. znaczenia zakończenia powieści. Narazie więc zamykam lekcję przytoczeniem nowego świadectwa Prusa, które częściowo wzmacnia, częściowo zaś osłabia wyniki naszych rozważań:

,,Wokulski wychował się i działał w okresie czasu, który zaczął się poezją, a skończył nauką, zaczął się ubóstwieniem kobiety, a skończył wyrozumowaną prostytucją, zaczął się rycerskością, a skończył kapitalizmem, zaczął się poświęceniem, a skończył geszefciarstwem, gonitwą za pieniędzmi...[1]).

Przeczucie nie myli mnie. Przyzwyczajona do sprawdzania hipotez młodzież (gimnazjum matematyczno-przyrodnicze!) wytacza na lekcji następnej całą sprawę na nowo. Po długiej i ożywionej wymianie zdań dochodzimy ku ogólnemu zadowoleniu do wniosku kompromisowego. Dzielimy trzecie pokolenie na dwie grupy: realistów i idealistów. Do pierwszej grupy zaliczamy młodych przedstawicieli różnych warstw: Szlangbauma, Ewelinę, Starskiego, Izabelę, Maruszewicza, do drugiej również osoby z różnych sfer: Ochockiego, Kleina i studentów. W ten sposób uspokajamy wątpliwości tych uczennic, które domagały się uwzględnienia w tym podziale nietylko jednostek, lecz także społeczeństwa, które broniły Ochockiego od zarzutów egoizmu i t. d., jednocześnie zaś dostosowujemy wyniki rozważań naszych do wyżej przytoczonego świadectwa Prusa. W związku z tem wyłania się kwestja, jakie stanowisko wobec obu tych grup zajmuje sam autor, co prowadzi nas już bezpośrednio do rozważań na temat zakończenia powieści. Uwaga uczennic skupia się tu głównie na dwóch ustępach:

,,— Straszna rzecz! — odezwał się doktór. — Ci giną, wy wyjeżdżacie... Któż tu wkońcu zostanie?...

— My!... — odpowiedzieli jednogłośnie Maruszewicz i Szlangbaum.

— Ludzi nie zabraknie... — dorzucił radca Węgrowicz.

— Nie zabraknie... ale tymczasem idźcie panowie stąd... — krzyknął doktór.''

— —

— —

,,Ochocki ujął zimną już rękę Rzeckiego i pochylił się, jakby chcąc mu coś szepnąć do ucha. Nagle w bocznej kieszeni zmarłego spostrzegł wysunięty do połowy list Węgiełka i machinalnie przeczytał nakreślone wielkiemi literami wyrazy:

Non omnis moriar...

— Masz rację... — rzekł jakby do siebie.

— Ja mam rację?... — zapytał doktór. — Wiem o tem oddawna.

Ochocki milczał.''

---

[1]) Słówko o krytyce pozytywnej. Kurjer Codzienny 1890. Nr. 314.

Kto ma rację, zdaniem Prusa, Szuman czy Ochocki, co zwycięży ostatecznie, realizm czy idealizm — oto pytania, które w związku z zakończeniem powieści były żywo roztrząsane i doprowadziły do głębszego wniknięcia w strukturę duchową autora. Zestawiając szczegóły z życia i twórczości Prusa, uczennice doszukiwały się w duszy autora podobnej dwoistości, jaką uprzednio stwierdziły w duszy Wokulskiego. Droga do określenia stosunku Prusa do epoki, do romantyzmu i pozytywizmu, została w ten sposób już całkowicie przygotowana. Wobec tego, że opracowanie tego ostatniego zagadnienia wymagało tylko zebrania i uporządkowania spostrzeżeń, poczynionych w toku rozważania zagadnień poprzednich, ograniczyliśmy się na lekcji następnej do odczytania i omówienia kilku wypracowań na ten temat, wybrany przez niektóre uczennice.

W ten sposób w dziewięciu lekcjach zamknęliśmy naszą pracę nad „Lalką", opartą na dłuższem przygotowaniu domowem. Nie wyczerpaliśmy wprawdzie wszystkich zagadnień, związanych z treścią i formą utworu, osiągnęliśmy jednak rezultaty ważne z punktu widzenia dydaktycznego i pedagogicznego. Cała praca odbywała się wśród niesłabnącego zainteresowania młodzieży i opierała się na gruntownem przyswojeniu i samodzielnem przetrawieniu materjału naukowego. Najlepszym zaś dowodem skutecznego wpływu samej metody pracy na młodzież był fakt, że kiedy po kilku tygodniach przystąpiliśmy do opracowania w podobny sposób powieści Sienkiewicza „Quo vadis", zebrany przez uczennice materjał do charakterystyki ulubionej przez nie postaci Petronjusza okazał się tak obfity, że zaledwie drobna jego cząstka mogła być przyjęta na wspólną własność całej klasy.

Dr. Jadwiga Biernacka.

„Ogniem i mieczem" w trzydziestu godzinach lekcyjnych.

Mówi się i pisze dziś dużo o „Ogniem i mieczem", który to utwór stanowi lekturę podstawową w klasie IV gimnazjum.

Nawiązując do artykułu p. J. Grodeckiego p. t. „Program i nauczanie języka polskiego w szkole średniej" w III numerze „Polonisty", stwierdzić należy, że ta piękna powieść Sienkiewicza, która już paru pokoleniom dostarczyła niezapomnianych przeżyć, w szkołach naszych jest przeważnie źle traktowana. Czytanie, prowadzone całemi miesiącami urywek za urywkiem, nudzi młodzież; przesadnie stosowana metoda erotematyczna sprawia, że uczniowie albo odpowiadają monosylabami, albo też już w klasie IV zaczynają przywy-

kać do frazeologji, wreszcie krwawy nacjonalizm polski i ruski, jak słusznie przypuszcza p. Grodecki, kto wie, czy nie przyczynia się na kresach do wytworzenia atmosfery, której zawdzięczamy akty sabotażu w Małopolsce Wschodniej.

Być może, iż przyszły program języka polskiego w szkole średniej uwzględni w klasie IV inne, niż dotąd utwory. Narazie wszakże II Ogólnopolski Zjazd Polonistów w Krakowie z czerwca 1930 r. wypowiedział się za utrzymaniem „Ogniem i mieczem", jako lektury podstawowej w klasie IV; należy zatem lekturę prowadzić, lecz zmienić metodę czytania tej powieści, która stanowi znakomity materjał, zaznajamiający młodzież szkolną z przeszłością i kulturą narodową. Pamiętać bowiem należy, iż celem nauczania polskiego jest ułatwić młodzieży zrozumienie teraźniejszości polskiej, co osiągnąć można jedynie drogą nawiązania do przeszłości.

Przeczytać i omówić treść „Ogniem i mieczem" z przeciętnie uzdolnioną klasą IV można w ciągu 26—30 godzin lekcyjnych. Wówczas młodzież nie znudzi się na lekcjach, lecz zachłystywać się będzie z zaciekawienia.

Tom I należy czytać wolniej, gdyż dla dzieci, nieprzyzwyczajonych ani do lektury wielkich całości, ani do archaizmów, prowincjonalizmów i barbaryzmów, początkowe rozdziały stanowią duże trudności.

A więc: Dzikie pola; Czehryń, jako typ miasta kresowego; Rozłogi, jako charakterystyczna siedziba szlachty kresowej; Łubnie, jako rezydencja magnacka z XVII wieku, a przytem postacie główne i drugorzędne, sposoby ich charakteryzowania, technika scen zbiorowych, rola epizodów w powieści — oto tematy, które nauczyciel poruszy w ciągu 5 pierwszych lekcyj, pozwalając uczniom wypowiadać się swobodnie, umiejętnie podsycając ich zainteresowania, a tem samem pobudzając aktywność młodzieży.

Po pierwszych lekcjach, gdy uczniowie wdrożą się już w czytanie powieści i gdy nauczą się samodzielnie posługiwać słownikiem Kaznowskiego, Strycharskiego lub Szczepkowskiej, można większość lektury przerzucać na dom, odczytując w klasie tylko fragmenty najbardziej charakterystyczne, najsilniejsze lub wymagające specjalnych objaśnień.

W dalszym ciągu można lekcje tak prowadzić, iż po 2 lub 3 rozdziały zadaje się uczniom do przeczytania w domu, polecając zastanowić się nad pewnemi zagadnieniami, które młodzież opracuje samodzielnie i ujmie w odpowiednią formę wypowiedzenia.

Ponieważ ten materjał byłby za obszerny do opracowania przez dzieci z IV klasy z lekcji na lekcję, omawianie i czytanie „Ogniem

i mieczem" należałoby uwzględnić tylko 2 razy w tygodniu, poświęcając 2 pozostałe w tygodniu godziny na lekturę wypisów, rozszerzających horyzonty myśli i kształcących uczucia młodzieży; na wypracowania klasowe lub odczytywanie i dyskutowanie domowych, a wreszcie na odpowiednio prowadzone ćwiczenia językowe, gramatyczne i stylistyczne, w myśl wymagań programu, który już w IV klasie żąda uzupełniania i powtarzania wiadomości z zakresu języka, przyswojonych na stopniu niższym.

Wracając do lektury „Ogniem i mieczem", rozdziały VI, VII, VIII zadaje się do przeczytania w domu, w klasie zaś czyta się tylko urywki i omawia: zwiastuny burzy na Ukrainie, wyjazd Skrzetuskiego z Czehrynia na Sicz, krajobraz stepu na wiosnę, kontrast pomiędzy pogodnym nastrojem w Rozłogach a pełnym niepokoju w Czehryniu. Rozdziały IX i X tomu I nastręczą do omówienia w klasie następujące tematy: krajobraz naddnieprzański; Kudak, jako forteca kresowa; typ rycerza kresowego w osobie Grodzickiego.

Po przeczytaniu rozdziałów XI i XII należy scharakteryzować Sicz i jej mieszkańców, podkreślić wschodni charakter przedmieścia Hassan-Baszy, zatrzymać się dłużej na rozmowie Skrzetuskiego z Chmielnickim, w której uwydatnią się dwa światopoglądy i dwie kultury. Rozdziały XIII, XIV, XV dostarczą materjału do zaznaczenia różnicy w nastroju wojsk polskich i kozackich, do scharakteryzowania dwóch wodzów kozackich: Chmielnickiego i Krzeczowskiego, do odmalowania klęsk Rzeczypospolitej w bitwach nad Żółtemi Wodami i Krutą Bałką. Tym sposobem odczyta nauczyciel z klasą dalsze rozdziały tomu I, przyczem nie będzie tracił czasu na omawianie wątka osobistego, z którym młodzież daje sobie znakomicie radę sama, natomiast całą uwagę zwróci na wątek historyczny, uwypuklając rysy obyczajowe, tudzież hart i wytrwałość rycerstwa i celowo omijając obrazy, budzące grozę w czytelniku. Dobrze byłoby wszakże wskazać uczniom zadanie scen humorystycznych (Zagłoba, Rzędzian), jako konieczność odprężenia nerwów po przeczytaniu szeregu wstrząsających obrazów. Zaznaczyć przytem należy, iż niektóre rozdziały, nie przynoszące żadnych trudniejszych zagadnień, streszczać można w klasie w kilku tylko zdaniach — i przechodzić do następnych. Do takich zaliczyć można np. rozdziały XIX, XX, XXI, XXVIII i XXIX tomu pierwszego oraz trzy pierwsze w tomie drugim.

Zato rozdział XXXIII tomu pierwszego przeczyta młodzież w klasie w całości, bowiem walka duchowa ks. Jeremiego ma zasadnicze znaczenie pedagogiczne: wskazuje na konieczność podporządkowywania spraw osobistych sprawom ogólnym.

Tym sposobem w ciągu 18—20 godzin lekcyjnych można z klasą omówić i pogłębić treść I tomu „Ogniem i mieczem“, nie zapominając o zadawaniu wypracowań domowych lub klasowych, których tematy nauczyciel znajdzie w podręcznikach metodycznych Kaznowskiego, Jętkiewiczowej i Ślósarskiej lub Czapczyńskiego.

Tom II można przerobić w ciągu 10 lekcyj, przyczem należy zwrócić specjalną uwagę na rysy obyczajowe ówczesne np. małoruskie wesele (rozdz. VII), na rolę Lwowa w okresie wojen kozackich (rozdz. IX); na opisy Warszawy i jej okolic w czasie elekcji po śmierci Władysława IV (rozdz. X i XI). Ale najsilniejszy nacisk położyć należy na obronę Zbaraża: czyny bohaterskie i poświęcenie dla spraw ojczyzny, co tak znamionuje zawsze ducha polskiego, winny wzniecić zapał i wpłynąć kształcąco na młodzież.

Materjały do genezy trylogji, sądy o powieści „Ogniem i mieczem“, wiadomości o życiu i dziełach Sienkiewicza, tudzież niektóre tematy o charakterze syntetycznym — co wszystko znajdzie nauczyciel w doskonałej książce A. Kaznowskiego — można porozdawać grupom uczniów do opracowania w postaci referatów, których odczytanie zajmie 2 ostatnie godziny, poświęcone analizie powieści „Ogniem i mieczem“.

Ale obok zgłębiania treści „Ogniem i mieczem“, które przedstawi młodzieży życie polskie w dawnych wiekach, należy się też posługiwać tą powieścią celem prowadzenia ćwiczeń językowych, o których wspominałem wyżej. Nauczyciel winien zwracać uwagę uczniów już od pierwszych rozdziałów na najbardziej charakterystyczne archaizmy, barbaryzmy, na przeplatanie polszczyzny łaciną. Doskonałe wskazówki pod tym względem daje Kaznowski w rozdziale V swoich objaśnień.

Co się tyczy ćwiczeń stylistycznych — powieść stanowi doskonały materjał do zaznajomienia z takiemi zwrotami, jak przenośnia, porównanie, omówienie, używotnienie (np. w rozdziale X tomu I przy opisie Nienasytca). W rozdziale XI i XII tomu I trzeba wskazać efekty artystyczne, osiągane przez zastosowanie prowincjonalizmów. W rozdziałach XIII i XIV wystąpi rola epitetów malowniczych i uczuciowych przy opisie pochodu wojsk. Wartość nagromadzenia, jako środka artystycznego, uwypuklającego zmaganie się mas podczas walki oraz wartość czasowników, jako elementu, uwydatniającego ruch, wystąpią w opisach bitew. W rozdziale XXXIII tomu I należy podkreślić wykrzyknienia, powtórzenia, niedomówienia, refren, jako środki artystyczne, służące do przedstawienia uczuć, miotających ks. Jeremim. Poza tem omawianie innych szczegółów artyzmu powieści (onomatopeja, zjawiska świetlne, nastrojo-

wość i t. d.), jak również kwestja realjów muszą być pozostawione umiarowi dydaktycznemu nauczyciela, który winien pilnie baczyć, aby unikać przesady, tudzież nie odrywać uwagi uczniów od całokształtu zagadnień.

Powyżej przedstawiony system przechodzenia ,,Ogniem i mieczem" przeplatany ćwiczeniami językowemi, wypracowaniami, (które można wielokrotnie aktualizować, nawiązując do interesujących młodzież zagadnień chwili obecnej) oraz lekturą wypisów zajmie trzy do trzech i pół miesięcy, a więc, powiedzmy, czas od wakacyj do Bożego Narodzenia. Drugie półrocze w klasie IV można użytkować na przerobienie ,,Grażyny", ,,Iljady" oraz na lekturę uzupełniającą, w skład której wejdą również utwory literatury najnowszej, dostępne dla młodzieży w wieku lat czternastu lub piętnastu.

Nie wnikając bliżej w kwestję, czy lekturę ,,Ogniem i mieczem" należy utrzymać w szkołach kresowych, uważam za słuszne stwierdzić, iż w szkołach o ludności jednolicie polskiej przyniesie ona niewątpliwą korzyść, o ile nauczyciel potrafi otworzyć uczniom oczy na piękno tego utworu oraz, jeżeli wydobędzie z powieści to, co stanowi jej niezaprzeczoną wartość: odbicie duszy polskiej. Nie zapominajmy bowiem, iż celem, jaki sobie stawia filologja w wielkim stylu, jest wniknięcie poprzez literaturę w ducha narodowego.

Edmund Chodak.

Nauka wierszy w szkole powszechnej.

Jednem z bardziej aktualnych zagadnień w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej jest, niewątpliwie, pamięciowa nauka wierszy. Dorywczy wybór wiersza, często zupełnie nieodpowiedniego pod względem treści, bądź formy, wpływa na obniżenie lub brak zainteresowania, wskutek czego pamięciowe wyuczanie staje się dla uczniów zajęciem uciążliwem i nużącem, pozbawionem aktywności, zabierając im zbyt wiele czasu, zwłaszcza przy stosowanym przez uczniów bezmyślnym sposobie samodzielnego uczenia się, określonego dosadnym terminem gwary uczniowskiej jako t. zw. ,,kucie".

Nauka pamięciowa polega na wytworzeniu pewnych struktur psychicznych (,,Gestaltpsychologie"), czyli refleksów skojarzeniowych (,,refleksologja"), przejawiających się w postaci procesu reprodukcji (odtwarzania), zwanej powszechnie przypominaniem (pamięcią). Jeśli więc nauka pamięciowa wierszy zostawia wyraźne ślady w osobowości ucznia, wyrażającej się w jego postępowaniu (psychologji), —

to zrozumiałem jest, że nauczyciel winien dobrze zastanowić się nad celem zadawanych wierszy, ażeby w umyśle dziecka nie wytwarzać struktur zbędnych, będących balastem.

Jakiż więc jest cel pamięciowego wyuczania wierszy?

a) Wiersz — to przedewszystkiem najodpowiedniejszy materjał do ćwiczeń wymowy. Indywidualne defekty wadliwej mowy w aktywnej współpracy jednostek w wypowiadaniu głośnem z całym kolektywem łatwiej podlegają zatracie, a uczenie wiersza, odpowiednio dobranego, zastępuje nudne i bezmyślne ćwiczenia, podawane w postaci sylab, złożonych z kilku spółgłosek, jak tra... krta... i inne dziwolągi, pozbawione treści znaczeniowych i wartości uczuciowych. W logoterapji (leczeniu zboczeń mowy) zamiast dotychczasowej indywidualnej metody, opartej o psychologję subjektywną, traktującą mowę, w myśl teorji prof. J. Baudouina de Courtenaya, jako subjektywny przejaw postępowania (zachowania się) człowieka, zaczynają tu i owdzie zagranicą, poczynając zaledwie od roku 1924, stosować metodę kolektywną, opartą o objektywne określanie mowy jako nietylko anatomiczno-fizjologicznego zjawiska, ale i socjalnego. Wyższość kolektywnej metody logoterapji nad indywidualną polega na tem, że wychowywanie normalnych struktur mownych odbywa się w warunkach nie sztucznych, ale naturalnych, bo w odpowiedniem środowisku socjalnem, które jest głównym warunkiem powstawania i rozwijania się mowy. W metodzie tej naśladownictwo, będące najłatwiejszym sposobem wytwarzania wszelkich struktur, odgrywa dominującą rolę wskutek wzajemnej współpracy uczniów; jednocześnie bardzo silnie występuje współzawodnictwo, zwiększające aktywność i energję (dzięki wzmacniającemu się w tych warunkach leczenia instynktowi zabawy), a przez to wzrasta produktywność i stopień sprawności przy znacznym spadku przemęczenia, co jest podstawą wszelkiej pracy zbiorowej. Szkoła, dzięki gromadzeniu w poszczególnych klasach bardziej jednorodnego materjału uczniowskiego pod względem wieku i rozwoju umysłowego, stwarza właśnie dla kolektywnej metody logoterapji jak najpomyślniejsze warunki.

b) Wiersz — to najodpowiedniejszy i najwdzięczniejszy materjał do ćwiczeń językowych, mających na celu poprawne mówienie, gdyż dzięki zbiorowej recytacji, podobnie jak i defekty mowne zacierają się różnice gwarowe, cechujące się odrębnością fonetyczną i form morfologicznych i składniowych w stosunku do t. zw. języka literackiego (bynajmniej nie równorzędnego z językiem artystycznym).

c) Wreszcie pamięciowe nauczanie wierszy, to najłatwiejszy środek wzbogacania słownika językowego uczniów i odpowiedniego posługiwania się nim, gdyż forma wierszowa niezmiernie ułatwia zapamiętanie nietylko wyrazów, ale i zwrotów całych, które dzięki wiążącej je formie wiersza trudniej ulegają rozpadowi.

Nic więc dziwnego, że wobec powyższych korzyści, wypływających z wyuczania wierszy, odpowiedni dobór wierszy do nauki pamięciowej dla danej klasy — to rzecz pierwszorzędnej wagi, albowiem nie wszystkie wiersze nadają się do nauki w klasie. Wiersz musi dać uczniom zadowolenie, musi być zrozumiały tak pod względem słownikowym, jak i treści, musi posiadać odpowiednią muzykalność i rytmikę — słowem, powinien odpowiadać tym warunkom, które ułatwiają jego wewnętrzne przyswojenie. Niestety, w podręcznikach dotychczasowych, dla uczniów przeznaczonych, zbyt wiele jest wierszy zupełnie nieodpowiednich pod względem treści, słownictwa i formy, pełnych szablonowych zwrotów i porównań, pustych frazesów, nadmiaru przykrych morałów i myśli dydaktycznych (Heinrich Scharrelmann: Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht, Berlin, 1928, str. 12—40). W podręcznikach szkolnych często spotykamy wiersze, odarte z wszelkiego talentu poetyckiego, będące zwykłą prozą rymowaną, nieraz bardzo lichą, którą z racji poruszanego tematu podaje się w postaci rzekomego wiersza. Oto przykłady.

WIERSZYK O PSZCZÓŁKACH.

Brzęczy, brzęczy pełno pszczółek
W ogródku wśród ziółek.
Skąd rozumu tyle w pszczółkach,
By zbierać miód w ziółkach?
Kręć się, lataj, mała pszczółko,
Brzęcz sobie, brzęcz wkółko,
Lubimy cię starzy, młodzi,
Nikt ci nie przeszkodzi.

(M. Falski, *Pierwsza czytanka dla dzieci*).

MURARZ.

Cześć pracy murarza!
Któż więcej dać może?
On stworzył kościoły,
Owe domy boże!

On zbudował szkoły,
Skąd nauka płynie.
On wspaniałe gmachy
Dał naszej krainie.

On grody, on miasta
Wzniósł pracą wciąż nową.
Z jego to zasługi
Dach mamy nad głową.

Życzmyż, niech się jeno
Zwija jak najdzielniej,
Nie puszczając z ręki
Młota, pionu, kielni.

(Pfauówna i Rossowski, *Pierwsze czytania*).

Wiersze tego typu, co powyższe, nie przyniosą dziecku najmniejszych korzyści, gdyż nie wzbogacą go językowo i nie dadzą uczniom najmniejszego zadowolenia, stając się jeno balastem dla pamięci.

Odpowiedni dobór wiersza to sprawa bardzo ważna. Przy wyborze wiersza do wyuczania pamięciowego, należy wziąć pod uwagę rozwój umysłowy uczących się, wiek, płeć i środowisko, w jakiem poza szkołą przebywają stale. W związku z rozwojem należy pamiętać, że wiersze, przeznaczone dla uczniów w wieku do lat 11—12, wobec występowania w ich myśleniu synkretyzmu słownego, polegającego na pojmowaniu cudzych słów i wypowiedzi na podstawie implikowania schematów, niezanalizowanych i niejasnych, utrudniających dokładne rozumienie czysto słownych wypowiedzi (nie związanych z działaniem lub konkretem), muszą być pełne ruchu i dynamiki.

Trzeba również brać pod uwagę aktualność danego utworu, wybrany bowiem wiersz powinien mieć związek z życiem klasy, czasem, miejscem, okolicznościami, uroczystościami i świętami religijnemi, państwowemi, szkolnemi, narodowemi i t. d. i t. d.

Wiersz, przeznaczony do nauki, musi być całością zamkniętą w sobie, niezbyt obszerną. Mogą to być i wyjątki z większych utworów, jednakże i one przedstawiać się muszą jako skończona całość.

Prócz treści i formy zainteresowanie uczniów wzbudza dźwiękowy rytm wiersza, który wraz z rymowaniem przyczynia się do łatwiejszego zapamiętania. Dzieci, zwłaszcza klas niższych, są bardzo wrażliwe na rym, czego dowodzą nadawane dzieciom przez dzieci przezwiska rymowane w postaci „Józka — kluska", „Janek — stłukł dzbanek" i t. p.

Rodzi się teraz pytanie — jak uczyć wierszy?

W formie wierszy zawarte są pewne elementy, których nie można czytać wzrokowo i ogarnąć oczyma, lecz można tylko słyszeć (aliteracje, asonacje). Wiersze przemawiają przedewszystkiem do strony słuchowej, ich forma bowiem, na rytmie i rymie oparta, operuje pierwiastkami słuchowemi, które „dźwięczeć" powinny. Dlatego też wierszy czytać bezgłośnie nie należy, gdyż wtedy zatracają one istotne walory artystyczne swej formy i treści. W szkole powszechnej nauka wierszy winna opierać się przedewszystkiem na chóralnem wypowiadaniu lub inscenizowaniu. Zbiorowa deklamacja wiersza odpowiednio kształci gestykulację głosową uczniów (intonację, akcent logiczny i psychologiczny, rozdłużanie samogłosek, modulację i t. d.) dzięki temu, żeześrodkowanie uczniów (uwaga) skupia się wtedy głównie nie na przypominaniu poszczególnych zwrotek, wierszy lub słów, które są stale przy wspólnem głośnem wypowiadaniu wiersza podsuwane uczniom przez uczniów, ale na całości utworu, co pozwala

pojmować należycie treść pod względem znaczeniowym i uczuciowym, wyrażając to gestykulacją tak głosową, jak i zewnętrzną. Dziecko o wadliwej wymowie stara się wtedy samo swą mowę do mowy kolektywu klasowego przystosować.

Można też odpowiedni wiersz podzielić na części, z których każda wygłaszana jest głośno przez inną grupę uczniów. Przy takiej nauce cała klasa bierze żywy udział, pracuje aktywnie w atmosferze zadowolenia.

Oto np. wiersz M. Konopnickiej p. t. ,,Marzenie chłopca'' może być wyuczany w ten sposób. Uczniów w klasie dzielimy na trzy grupy.

Pierwsza grupa (chór I) recytuje pierwszą zwrotkę:

A jak ja urosnę,
Sprzęgnę wołki siwe,
będę orał, zaorywał
tę pszeniczną niwę.

Druga grupa (chór II) recytuje drugą zwrotkę:

A jak ja urosnę,
wezmę złote ziarno,
będę siewał wczesną wiosną
ziemię naszą czarną.

Trzecia grupa uczniów (chór III) wygłasza trzecią zwrotkę:

A jak ja urosnę,
nie poskąpię ręki,
będę kosił bujną niwę
i śpiewał piosenki.

Czwartą zwrotkę recytuje cała klasa chórem:

Oj, ty bujna niwo,
ty pszeniczne pole,
nie żal tobie pracy naszej,
ni potu na czole.

Przy takim sposobie uczenia wierszy dziecko stosunkowo w bardzo krótkim czasie potrafi zapamiętać nietylko to, co samo wygłasza, ale i to, co wypowiadają inne, gdyż takie rozłożenie wiersza i powiązanie jego części z różnymi wykonawcami staje się środkiem mnemotechnicznym.

Również wielkie zadowolenie przejawia się u uczniów w czasie wypowiadania wiersza inscenizowanego, który przez to zyskuje na uwypukleniu swej treści i formy oraz na należytem wypowiadaniu.

Naukę wierszy można urozmaicać demonstrowaniem przedmiotów (lub ich rysunku), o których mowa w wierszu, jednakże taka ilustracja nigdy nie powinna być obrazem całości, ale momentów podstawowych.

Obraz, który się w czasie słuchania wytwarza, nie jest obrazem zamkniętym, gdyż jego jakość i pojemność (treść i zakres) zmieniają się w miarę wzrostu (rozwoju) i życiowego doświadczenia słuchacza. Ograniczanie więc całości struktury wyobrażeniowej danej treści zapomocą obrazków, często nie mających wiele wspólnego z treścią wierszyka, przytłumia twórczą pracę myślenia rozumowego, niszcząc indywidualne podłoże myślenia wrażeniowego, opartego na wyobraźni i odczuwaniu.

Wyuczanie pamięciowe wierszy, odpowiednio dobranych, wywiera niezmiernie dodatni wpływ na kształcenie i rozwijanię języka uczniów przez gromadzenie w pamięci zapasów całych wypowiedzi i przyswajania sobie obrazów językowych, artystycznych, co niezmiernie ożywia język, wnosząc w niego nietylko pierwiastki myślenia rozumowego, ale i podświadomego myślenia wrażeniowego, mogącego się wyrazić świadomie w języku w formie obrazowych przedstawień językowych, wnoszących bezpośredniość odczuwania i emocyj, pozory żywej rzeczywistości. Do ćwiczeń w nabywaniu języka o silnem zabarwieniu uczuciowem, nadającem żywość i wyrazistość, należałoby użyć i pieśni ludowych, których język prosty i przystępny jest nadzwyczaj obrazowy, przemawiający prawdą odczuwania rzeczywistości. W poezji ludowej leży bogate źródło wyrażania w języku w sposób świadomy zapomocą obrazowych przedstawień uczuć, intuicyj i wszelkich przeżyć subjektywnych myślenia wrażeniowego, nieudzielanego i niekierowanego. Niestety, w podręcznikach szkolnych twórczość ludowa nie znalazła dotąd należytego uwzględnienia i zastosowania.

Dr. Józef Gołąbek.

Wypracowania polskie.

Ćwiczenia piśmienne nie wyodrębniają się wprawdzie całkiem wyraźnie od innych działów, wchodzących w skład nauki języka polskiego, niemniej jednak służą one specjalnemu celowi, a mianowicie zadaniem ich jest przedewszystkiem wprawa w opanowaniu mowy ojczystej w piśmie. Nie zachodzi potrzeba długiego wykładu na temat, że właściwie każdy człowiek ma do rozporządzenia dwie mowy: jedna wygłaszana, druga pisana, że każda z nich jest do pewnego stopnia inna, rzadko bowiem się zdarza, choć to nie jest wykluczone, że ktoś tak mówi, jak pisze i odwrotnie.

Wobec powyższego nietrudno dojść do wniosku, że wypracowania piśmienne muszą być otoczone szczególną opieką, zwłaszcza jeśli

się doda, że ułatwiają one nauczenie się poprawnego stylu, oczywiście przy uszanowaniu indywidualności stylowej każdego piszącego. To doprowadza nas dalej do stwierdzenia, że skoro wypracowanie służy wyżej wymienionemu celowi, nie może być zasadniczej różnicy między niem w początkach nauczania języka polskiego a w ostatnich klasach gimnazjalnych, że różnica zachodzi tylko co do treści, tematu i doświadczenia ludzkiego. Inne bowiem doświadczenie ma dziecko ośmioletnie, inne młodzieniec osiemnastoletni i wobec tego inny jest sposób wypowiadania się w jednym, a inny w drugim wypadku.

Jeżeli przywiedziemy sobie na pamięć, że dzisiejsza dydaktyka, oparta na podstawach psychologicznych, dąży do poznania i brania przedewszystkiem pod uwagę zainteresowania ucznia, zakres tematów wypracowań piśmiennych musi się ogromnie rozszerzyć, a to mianowicie na te wszystkie sprawy, które dany zespół klasowy interesują. W klasach niższych, poczynając od drugiego oddziału szkoły powszechnej, gdzie można już co pewien czas, ale z dużą ostrożnością, maleńkie wypracowania piśmienne (chodzi tu naturalnie stale o wypracowania na t. zw. wolne tematy) wprowadzać, zakres ten dzięki temu, że zainteresowanie dziecka jest zwykle bardzo rozległe, siłą rzeczy jest rozległy i wskutek tego wybór tematu specjalnych trudności nie nastręcza. W latach dojrzewania następuje pewne zróżniczkowanie zainteresowania, a tem samem jego zacieśnienie, które doprowadza w następstwie do specjalizacji. W tych więc latach dobór tematu jest węższy, jakkolwiek niezależnie od tego winien on rozciągać się na najróżnorodniejsze zagadnienia życiowe. Wystarczy podać jeden przykład. Klasa rozpatrzyła już należycie „Irydjona", ocenia wszystkie jego wartości i dyskusja zatrzymała się nad wyjaśnieniem wartości działania bohatera. Z historyczno-literackiego i historyczno-narodowego stanowiska Irydjon przedstawi się jako wielka, godna wielkiej czci postać. Skoro jednak przypatrzymy się jej z dzisiejszej perspektywy, z naszego mocarstwowego stanowiska, skoro przypomnimy sobie o obowiązku państwowego wychowania młodzieży, to siłą rzeczy zamiast rozważania postępku Irydjona i oceny tego postępku (czego zresztą dzisiejsza ahistoryczna młodzież nie zrozumie), lepiej jest wysunąć temat, czy Irydjon może być ideałem bohatera na dni dzisiejsze albo, jakie właściwie posiada młodzież ideały przedewszystkiem w odniesieniu do własnego, niezależnego państwa.

Jest to tylko jeden przykład, który mi się całkiem przygodnie narzucił, ale tematów tego rodzaju może i powinno być bardzo wiele. Ktoś sceptycznie usposobiony do postępu, jakiś pedagog-konserwatysta, który, wierząc w swą doskonałość, uznaje tylko własne doświad-

czenie, powie odrazu, że wymieniony temat, jak i wiele innych podobnych, to zwyczajna frazeologja. Zwolennik dyscypliny, mającej za podstawę założenia logiczne, więc do pewnego stopnia formalne, nie ustąpi łatwo i nie będzie chciał pogodzić się z tą dyscypliną, która na pierwszem miejscu chce brać pod uwagę władze duchowe ucznia. Z tej też racji poda może w wątpliwość tego rodzaju związane z życiem bieżącem tematy. Tymczasem wypracowanie tego rodzaju można traktować jako artykuł dziennikarski, który napisać nie jest tak łatwo, jak się wielu wydaje, podobnie jak trudno jest napisać najprostsze podanie, a piszący te słowa stwierdza to na zasadzie obserwacji i komunikuje, że niejeden z tych pedagogów, który jest zdolny wymyślić przedziwne cuda jako temat wypracowań piśmiennych, podania dorzecznego napisać nie potrafi.

Utarł się oddawna zwyczaj, iż nauczyciele języka polskiego tematy wypracowań piśmiennych, czy to domowych, czy też t. zw. klasowych uczniom narzucają, nie wchodząc w to, czy tego rodzaju temat uczniom odpowiada, czy im się podoba i czy go napisać potrafią.

Jeżeli zgodzimy się z korzyściami dzisiejszej dydaktyki, która daje uczniowi swobodę wypowiadania się, to nie będzie też wiele trudności i zamętu, jeżeli pozwolimy uczniom na wysuwanie tematów. Ale wszelkiego rodzaju sztuczność, niezręczność lub wymuszoność do celu nie doprowadzi. Tematy wypracowań piśmiennych muszą wypływać z toku lekcji, muszą się z nią bezpośrednio kojarzyć, a tem samem budzić zainteresowanie. Jeżeli ono jest należycie obudzone, to wypracowania takie sprawiają prawdziwą przyjemność dzieciom, które zabierają się do nich z ochotą i wykonają zwykle dobrze, a co najważniejsze, wynoszą korzyści z tej pracy; dowodem tego jest każde następne wypracowanie.

Twierdzenie to opieram na własnych próbach w tym kierunku. Temat wypracowania domowego jest zwykle przedmiotem poważnej debaty. Zwykle zapytuję uczniów klas niższych, jakie należy napisać wypracowanie na lekcję następną. Początkowo nasuwały się różne trudności, a przedewszystkiem nadanie tytułu. Uczniowie z trudem wymyślali temat, bo nie byli do tego rodzaju postępowania przyzwyczajeni, stopniowo jednak wyszukiwanie tematów szło coraz łatwiej, a wkońcu było ich aż za wiele na jedną lekcję. Po podaniu przez któregoś z uczniów tematu wypracowania zapytuję klasę, czy jej temat odpowiada. Jeżeli przynajmniej jedna trzecia klasy temat aprobuje, zapisuje się go na tablicy i następuje rozważanie dalszych tematów i w ten sposób na każdą lekcję wypadną dwa lub trzy wypracowania odmienne. Samo przez się zrozumiałe, że ostatnie słowo ma tu nauczyciel, zdarza się bowiem, że czasem temat jest zbyt błahy, o małej

i niebogatej treści lub też zanadto trudny (bo i to zachodzi), albo nie wnoszący nic nowego; w takich wypadkach nauczyciel wysuwa swe wątpliwości i tematu nie aprobuje.

Jeżeli chodzi o t. zw. klasówki, t. j. takie wypracowania, które nauczyciel odczytuje i wystawia poszczególne stopnie, to zwykle przed wypracowaniem (przed klasówką) wysuwam propozycję, by tematy już z gotowym tytułem przed początkiem lekcji były napisane na tablicy. Tematy owe odczytuję i zgadzam się na nie lub niektóre usuwam. Tak więc cała klasa ma zwykle do wyboru kilka tematów. Przekonałem się, że praca przy tego rodzaju systemie jest bezporównania milsza, nauczyciel nie wysila umysłu, by narzucić jakiś temat, przeważnie niezręczny i całkiem dla uczniów obojętny (o tej sprawie napisała Marja Rodziewiczówna pouczającą nowelkę p. t. ,,Myśl"), a dzieci ożywiają się bardzo, interesują się przedmiotem i chętnie wypracowania piszą. Nie jestem zwolennikiem nadmiernego przeciążania młodzieży pracą domową, ani przyzwyczajania jej do grafomanji, stwierdzić jednak muszę, że przy tego rodzaju postępowaniu przykrym zawodem dla uczniów było, jeśli z toku lekcji w klasie nie wypłynął żaden temat na piśmienne wypracowanie.

Podkreślić jednak należy, że wypracowania piśmienne muszą wykazywać w ciągu całorocznej pracy pewną jednolitość, pewną harmonijną całość, która może stać w związku albo z ćwiczeniami w mówieniu albo ćwiczeniami słownikowo-stylowemi lub wreszcie z temi zagadnieniami, które są poruszone w wypisach, używanych w klasie. W tym względzie musi nauczyciel bardzo pilnie czuwać nad tą harmonijnością.

Wypracowania piśmienne nie miałyby żadnej wartości, gdyby nie podlegały kontroli. Zaznaczyć tu muszę, że skoro tematy wypłynęły przy wydatnym współudziale uczniów, to tem samem uczniowie chętnie wypracowania odczytują. Zwykle postępuję w ten sposób, że prawie na każdej lekcji zalecam odczytać wypracowania dwom lub trzem wybranym dowolnie uczniom. Po przeczytaniu każdego wypracowania rozwija się dyskusja, początkowo bardzo prymitywna, stopniowo jednak zdobywają sobie uczniowie wyczucie sposobu opracowania treści, stylu i bogactwa językowego. Nieraz ocena cudzej pracy wypada zbyt surowo, ogółem jednak mogłem niejednokrotnie stwierdzić, że jest dość rozsądna i sprawiedliwa. Zwykle zdanie swoje wypowiadam na końcu i albo potwierdzam zarzuty lub pochwały, albo też zajmuję inne stanowisko, które należycie motywuję, aby uczniom dać złudzenie liczenia się z ich sądem. Potem następuje odczytanie na ochotnika najlepszego zadania. Ta ciągła, nieustająca troska nad piśmiennemi wypracowaniami, to dopuszczanie uczniów

do współpracy wynagradza się sowicie, albowiem już po upływie jednorocznej pracy widoczny jest znaczny postęp. Wypracowania klasowe różnią się tem tylko, że są pisane w klasie, pod dozorem nauczyciela i że wszystkie są przez niego czytane, poprawiane, kwalifikowane i omawiane bardzo szczegółowo.

W klasach wyższych wypracowania piśmienne nie mogą być codzienną strawą ucznia. Tam pojawiają się dość często referaty, które wymagają dłuższego nakładu pracy, poważniejszego namysłu i nieraz poważnych poszukiwań. Owe referaty mogą wystarczająco służyć jako sprawdzian wiedzy literackiej w takim zakresie, w jakim jest ona uczniowi potrzebna. Tu znów muszę podkreślić z naciskiem, że nauczyciel-polonista, nawet bardzo rozkochany w swoim przedmiocie i nie widzący poza nim świata bożego (a to się dość często zdarza), musi znaleźć odpowiedni umiar, a więc np. aby nie wszystkim uczniom narzucać wszystkie monografje o Słowackim, lecz wskazać je tylko tym, którzy do literatury wykazują istotnie zamiłowanie. Trzeba też pamiętać o tem, że referat ucznia szkoły średniej nie może posiadać takiej wartości lub rozległości, jak praca seminaryjna studenta, a nauczyciel szkoły średniej wobec uczniów takiej szkoły nie może przybierać postawy profesora uniwersytetu, choćby nawet miał w tym kierunku najzupełniejsze kwalifikacje, bo to byłoby szkodliwe i niebezpieczne. A gdyby nauczyciele i innych przedmiotów chcieli w ten sposób postępować, to napewno popękałyby w bardzo krótkim czasie wszystkie głowiny uczniowskie.

Mam wrażenie, iż wartość referatu uczniowskiego nie może być oceniana według ilości przeczytanych książek pomocniczych; to dowodzi tylko pracowitości i oczytania. Wolałbym raczej referat samodzielny, oczywiście tem samem po największej części naiwny, ale dający dużo możliwości do dyskusji, bo w takim wypadku nie obracamy się w obrębie poglądów wytrawnych krytyków literackich, co w danym wypadku nie jest nam potrzebne, lecz zapuszczamy sondę w uczniowski pogląd na rzeczy, co właśnie jest ważne i o co istotnie chodzi. Taki naiwniutki referat, byleby był rozsądny, stać się może przedmiotem całkiem interesującej dyskusji.

Pozostają do omówienia wypracowania klasowe. Zaznaczyć odrazu należy, iż zaszło chyba jakieś nieporozumienie co do ilości tych wypracowań w ciągu roku, bo lubo zaszła w dwóch ostatnich klasach gimnazjalnych redukcja tygodniowej ilości godzin do czterech, to jednak co do ilości wypracowań redukcja nie nastąpiła, jakkolwiek konsekwentnie nastąpić powinna choćby z tego powodu, że w tych ostatnich klasach należałoby poświęcić na każde wypracowanie dwie godziny, a nie byłoby wielkiej szkody, gdyby dwa ostatnie, a więc

przedmaturalne wypracowania wykonywali uczniowie w ciągu trzech godzin, jak to się praktykuje w niektórych szkołach niemieckich.

Wypracowania klasowe (rozumiem przez to wypracowania, pisane w klasie lub czasem w domu, ale te tylko, które podlegają ocenie) winny być pisane, jak się wyżej zaznaczyło na tematy różnorodne. Ale poczynając mniej więcej od klasy czwartej, należałoby im nadawać charakter bardziej objektywny.

W klasach wyższych omówienie tematu powinno nastąpić przed wypracowaniem. Zwykle postępuję w ten sposób, że zatrzymuję się jakiś czas, jeśli się wysunie jakieś zagadnienie, które niekoniecznie jest związane z przedmiotem literatury. Zagadnienie to obudziło zainteresowanie wśród uczniów, omawia się je ogólnie, a potem się je pisze w domu. W formie napisanej przynoszą je uczniowie do klasy. Podczas czytania, (a więc postępowanie jest takie same, jak w klasach niższych), zagadnienie się pogłębia, rozwija, zwalcza i t. d. Skoro się okaże, iż tego rodzaju zagadnienie (lub kilka) nadaje się na wypracowanie klasowe, wówczas się je pisze.

Tu już idący utartym szlakiem tradycji pedagog straci cierpliwość i zapewne przerwie czytanie. A szkoda wielka! Dowiedziałby się bowiem, że taki liberalny sposób postępowania, a więc na wiadomy zgóry temat, nie jest szkodliwy, a nawet całkiem zgodny z rozsądkiem. Któż bowiem z nas starszych pisze cokolwiek na temat niewiadomy? Jakaż to siła zniewoliłaby nas do pisania jakiegokolwiek artykułu lub rozprawy, która nam nie odpowiada, która nie pobudza naszego rozmachu twórczego? A gdy już coś piszemy, to przedtem rozważamy temat, nosimy się z nim dość długo i wreszcie przystępujemy do pisania, przyczem cała ta nasza praca nieraz wypadnie źle, choć mamy głębokie przekonanie o jej genjalności. Jedynie uczeń w tradycjonalnem, fałszywem przekonaniu potrafi, a nawet musi być takim kunstmistrzem, takim totumfackim, że w wyznaczonym, co do minuty określonym terminie tworzy arcydzieło.

Zapytajmy, jak się rozprawia z taką anomalją psychologja; przypatrzmy się uważnie tym rozpalonym w czasie pisania i po napisaniu obliczom, rozważmy to nadmierne napięcie nerwów i ten strach nieopisany, jaki wynika z zaskakiwania ucznia nieoczekiwanym tematem. Wobec tak przewrotnego ujmowania rzeczy zapyta niejeden rozsądny pedagog, jaka jest miara oceny wypracowań; przecież tam błędów nie będzie, przecież można mieć całkiem gotowy temat w bruljonie. A może? To też każdy temat powinien być tego rodzaju, by uczeń nie mógł nigdzie znaleźć źródła pomocniczego, a pedagog powinien tak dobrze znać styl swego ucznia, iż wie, że każda praca jest najzu-

pełniej samodzielna, że nie pomógł ani kolega ani ktoś starszy ani książka. Zapewne ci wytrawni pedagogowie znają te przeróżne klucze i skróty literatury, któremi uczniowie mają zasobnie powypychane kieszenie przed każdą narzuconą klasówką, do której dobiera się odpowiedni klucz i pisze „samodzielnie". Każdy z nas wie, że np. czasem we wszystkich wypracowaniach, a więc całej klasy powtarza się ten sam frazes. Skądże on pochodzi? Z owej literatury kluczowej, z którą zwykle pedagog się nie zaznajamia, choć powinien. Otóż zamiast potwornego zszywania bez logicznego związku powyrywanych zdań, uczeń, znając temat, pracuje pilnie nad układem całości, nad stylem (nad ortografją — horribile dictu), buduje rozsądnie zdania, jednem słowem pracuje skutecznie i pożytecznie. Praca tego rodzaju staje się dla niego miła i sympatyczna, istotnie twórcza, samodzielna, kształcąca i przygotowująca należycie do życia. Nauczyciel ze swej strony ma całkowite zadowolenie, może bowiem łatwo stwierdzić rezultaty swej pracy i obserwować istotny rozwój, a nawet dojrzewanie umysłowe młodzieży.

Ale ta misterna budowa, skonstruowana na tych stronach, rozwali się prawdopodobnie, gdy staniemy wobec wypracowań maturalnych. Utarty szlak nawyku jest tu tak mocno ubity, że chyba w tej chwili niema sposobu, aby we wyglądzie dzisiaj obowiązujących przepisów nastąpiły jakiekolwiek zmiany. Nie wiem też, jakby należało kwestję wypracowań maturalnych z języka polskiego (kładę tu wyraźnie nacisk na wypracowania z języka polskiego, które nie powinny służyć do stwierdzenia wiedzy ucznia, lecz jego dojrzałości umysłowej, w przeciwieństwie do wypracowań z innych przedmiotów, które służą za dowód znajomości danego przedmiotu) najwłaściwiej postawić, rozważania bowiem na to zagadnienie nie dały żadnego rezultatu. Może byłoby dobrze, pozostawiając wypracowania z innych przedmiotów, nie urządzać egzaminu piśmiennego z języka polskiego, a ocenę zdolności wypowiadania się pismem oprzeć na jakichś specjalnie przemyślanych pracach, przygotowywanych przez dłuższy czas przez uczniów (projekt ten wymaga poważnego namysłu i dyskusji), kwalifikowanych przez trzy osoby. Dzisiejszy system wypracowań maturalnych posiada dwie wady: jest to system, który nazwałbym policyjnym i który polega na całkowitej nieufności w uczciwość ludzką, jest rozwinięty od wieków i prowadzi stale do uznanego powszechnie (jeśli się uda) oszustwa, a z drugiej strony nie może być całkowicie doskonały, bo uczniowie piszą zwykle wypracowania maturalne w stałem napięciu nerwowem. I tu reforma — zdaje się — jest konieczna.

F. Alterova.

Na marginesie artykułu P. J. Grodeckiego.

Niski stan nauczania w szkole średniej odczuwamy przedewszystkiem my, poloniści. Gdy przyczyny jego nie odnajdujemy w sobie, zaczynamy szukać poza sobą: błąd może tkwi w programie, w celu lub sposobie nauczania? Roztrząsaniem tych kwestyj zajął się p. Grodecki w Z. 3 R. I „Polonisty". Wywody jego wydają mi się w dużej mierze słuszne, jednakże z niektóremi sądami autora nie sposób się zgodzić. Wychodząc z założenia, że w tak ważnej sprawie, jak zmiana programu, cel i sposób nauczania, winno się wypowiedzieć jak najwięcej nauczycieli, ośmielam się i ja zabrać głos, aby odpowiedzieć p. Grodeckiemu.

C e l n a u c z a n i a. Pana Grodeckiego nie zadowala dotychczasowe zadanie szkoły, które określa jako wprowadzenie młodzieży w dziedzinę kultury narodowej; żąda on, aby polonista gruntownie zaznajomił ucznia z literaturą ojczystą, zapoznał go bliżej z jej twórcami, dał mu całokształt literatury i kultury ojczystej. Tak określony cel nauczania języka polskiego jest, mojem zdaniem, sprzeczny z charakterem szkoły średniej wogóle, ze współczesną w szczególności i niekoniecznie wynika z istoty przedmiotu. Szkoła średnia jest ogólnokształcąca, żadnej gruntownej wiedzy nie może dać i nie ma nawet ambicji w tym kierunku. Czyni to uniwersytet, na którym młodzież się specjalizuje w jednym przedmiocie. Jeżeli chodzi o literaturę, to musimy na nią spojrzeć przedewszystkiem jako na sztukę; a więc zadaniem naszem będzie nauczyć odczuwać i kochać jej piękno i wielkość; punktem wyjścia dlatego zawsze będzie dzieło, a nie twórca. Żadne mówienie o twórcy, podkreślanie wielkości jego myśli i czynów nie oddziała nigdy na młodzież tak, jak bezpośrednie zetknięcie się z dziełem twórczości, a nawet jego częścią.

To nic nie szkodzi, że ksiądz Robak, Skrzetuski, Wokulski, Judym, a nie Mickiewicz, Sienkiewicz, Prus, Żeromski staną się wychowawcami młodzieży. Gdybyśmy chcieli przez twórców przemówić do myśli i uczuć ucznia, to każdy z nas musiałby posiadać fantazję wymienionych autorów, by móc przedstawić ich życie i działalność, jak oni swoich bohaterów. Historja literatury czy kultury w szkole średniej musi mieć charakter werbalny. Suma wiadomości z historji literatury i kultury nigdy się nie stanie prawdziwą własnością ucznia, ponieważ sam do niej nie doszedł, ponieważ dostarczono mu ją w gotowej formie. Takie bierne nastawienie ucznia wobec przedmiotu jest niezgodne z istotą współczesnej szkoły, która jako pierwszy postulat wysuwa aktywność młodzieży. Kształcenie formalne ucznia, rozwijanie jego umysłu, budzenie jego uczuć nie może być jedynym celem polonisty, ale musi być najważniejszym. Wychowanie „mózgowców" nie jest bynajmniej „hodowlą kasty genjuszów" (żeby to można było takich w szkole tworzyć!), lecz jest przygotowaniem przez szkołę przyszłych światłych, samodzielnie myślących obywateli, którzyby mogli brać udział w kształtowaniu młodego życia państwowego.

M e t o d a. Jeżeli celem nauczania języka polskiego jest wyrobienie smaku estetycznego ucznia, rozmiłowanie go w pięknie literatury ojczystej, rozwijanie jego samodzielności, to trzeba przyznać, że metoda, dotychczas stosowana w szkole, jest niewłaściwa. Zgadzam się zupełnie z p. Grodeckim, że drobiazgowa analiza, żmudne, często nużące odcyfrowanie każdej myśli

i każdego uczucia autora, mało korzyści nam przynosi. Nie zbliża ona faktycznie ucznia do dzieła, a nawet go często do niego zniechęca; przytem w chaosie szczegółów i szczegółików ginie właściwa myśl, czy właściwe uczucie twórcy. To też ostatnio nastąpiła ogólna reakcja przeciw panoszącej się wszechwładnie t. zw. (fałszywie!) metodzie heurystycznej, którą rozumiano jako metodę erotematyczną (zapomocą wielkiej ilości pytań wydobywano często mało istotne szczegóły z utworu).

Wyrzekając się jednak drobiazgowej analizy, nie wyrzekamy się przeto jeszcze samodzielności ucznia; przeciwnie szukamy sposobów, które bardziej od niej pobudzą aktywność młodzieży. Takim sposobem nauczania wydaje się nam być metoda dyskusyjna. Nie chodzi tu oczywiście o czczą gadaninę, przelewanie pustego w próżne. Tematem dyskusji winno być zagadnienie, starannie opracowane przez uczniów w domu, którego rozwiązanie następuje po żywej wymianie myśli w klasie. Szkoła średnia — rzecz naturalna — nie może się ograniczyć do kształcenia tylko formalnego, musi wzbogacić umysł ucznia w pewien zasób potrzebnych mu wiadomości. Przyznać trzeba, że ta strona była faktycznie w szkole powojennej mocno zaniedbana. Poprawmy się teraz, starajmy się wszelkiemi dostępnemi środkami utrwalić materjał w głowie ucznia, ale materjał — powtarzam — samodzielnie zdobyty, który naprawdę sobie przyswoił.

Program. Zasada p. Grodeckiego: jak najwięcej utworów, jak najwięcej twórców, zdaje się wprost brzmieć jak anachronizm wobec ogólnej tendencji do redukcji wiedzy w szkole średniej. Przy zwiększonej ilości zawsze cierpi jakość. Non multa, sed multum! To, czego żąda p. Grodecki, jest niemożliwe do zrealizowania na terenie szkoły średniej, nawet przy zwiększonej ilości godzin, przeznaczonych na nauczanie języka ojczystego. Praktyka dotychczasowa wykazała, że przy gruntowniejszem omawianiu dzieł nie starczyło już czasu na przerobienie historji literatury. P. Skoczylas w swym referacie na II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów między innemi stwierdza: „Nadszedł czas, w którym musimy oświadczyć, że kompromis między systematycznym kursem historji, a studjum najważniejszych dzieł literatury jest nie do utrzymania", a dalej: „Nauka języka polskiego w klasach wyższych w obecnem stadjum podobna jest do strumienia, gwałtownie, naoślep pędzącego. Nauczyciel i uczeń wciąż śpieszą, wciąż pędzą naprzód, bez chwili spokoju, potrzebnego do wniknięcia i zgłębienia czytanego utworu". (Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów, str. 51, 52).

Prawda, p. Grodecki nie potrzebuje dużo czasu do „wniknięcia i zgłębienia czytanego utworu"; wystarczy mu kilka lekcyj na przerobienie choćby najdłuższego utworu. Gdybyśmy nawet wszyscy sobie tak świetnie radzili, czy dałoby się już wówczas omówić większą ilość dzieł w szkole? Chyba — żeby uczniowie ich nie czytali, w innym wypadku nie wiem, jak uniknąć przeciążenia. A w jaki sposób w tym samym czasie dostarczyć wszystkim uczniom danej klasy potrzebnych książek? (Szczególnie na prowincji). Czy mają oni sobie je kupić? (Co na to rodzice powiedzą!) Czy takie wreszcie na zamówienie nauczyciela przymusowe czytanie w szybkiem tempie zbliży młodzież do literatury, a cóż dopiero do jej twórców! Śmiem wątpić, sądzę raczej, że ją do reszty odstraszy od książki.

Natomiast zgadzam się z p. Grodeckim, jeżeli chodzi o jakość dzieł czytanych w szkole. Już najwyższa pora, by dotychczasowy kanon lektury poddać dokładnej rewizji! Był on ustalony w czasach, kiedy szkoła miała

zupełnie inne, niż obecnie, zadanie do spełnienia. Niesłusznie czynimy ciągle jeszcze osią nauczania literatury romantyzm ze szkodą dla innych okresów, dla obecnego pokolenia ważniejszych. Już usunięto z lektury podstawowej ,,Kordjana" i ,,Przedświt", ale to jeszcze za mało. Należałoby się więcej zająć okresem pozytywizmu i Młodej Polski, dzieła autorów tych czasów uczynić lekturą podstawową. Dodałabym jeszcze: zwrócić baczniejszą uwagę na prozę i to nietylko beletrystyczną, ale i naukową, dobraną do naszych celów wychowawczych. Jestem również tego zdania, co p. Grodecki, że za dużo czasu poświęcamy na czytanie ,,Pana Tadeusza" i ,,Ogniem i mieczem". Szczegółowa analiza tych dzieł nuży często ucznia i nauczyciela; przytem, rzeczywiście, mimo tkwiących w nich wielkich walorów estetycznych i etycznych, są one dla młodego obywatela Polski raczej szkodliwe niż pożyteczne. Nie usunęłabym ich jednak z lektury podstawowej, tylko przy mniej szczegółowem omawianiu podkreśliłabym jedynie te momenty, które mogłyby naprawdę oddziałać wychowawczo na młodzież.

Dr. Juljusz Kijas.

Język ojczysty w szkołach wiedeńskich.

(Garść wrażeń z wycieczki pedagogicznej do Wiednia).

Uczestnicząc w wycieczce pedagogicznej do Wiednia i Budapesztu (24/3—2/4 1931), urządzonej przez poznański Zarząd Okręgowy T. N. S. W., miałem sposobność przysłuchać się lekcjom jęz. niemieckiego w wiedeńskich szkołach powszechnych i średnich i pragnę zdać z nich tutaj sprawę.

Na wstępie przypominam, że szkoły wiedeńskie dzielą się na: 1) 4 klasową Grundschule (nasza I—IV powszechna), 2) 4 klasową Hauptschule (5—8 rok nauczania), 3) 8 klasowe gimnazjum i 4) seminarjum (przygotówka i 4 kursy). Po ukończeniu *Grundschule* może dziecko (podobnie jak i u nas) iść albo do *Hauptschule* i potem do V klasy gimnazjalnej, albo odrazu do I kl. gimnazjalnej, gdyż program *Hauptschule* i gimnazjum niższego jest taki sam.

Zacznę od Grundschule, t. j. od kl. 1 w szkole ćwiczeń seminarjum nauczycielskiego w XIII dzielnicy przy Kundtmangasse. W pierwszych trzech klasach Grundschule niema podziału nauki na przedmioty, niema podziału godzin, zato panuje system koncentracyjny, t. zn. nauczyciel układa sobie plan lekcyj, które rozwijają się okolo pewnego tematu. Ponieważ był to ostatni dzień przed ferjami wielkanocnemi, więc przedmiotem nauki był *Osterhase*, zajączek, dźwigający woreczek z pisankami, figurka znana doskonale dzieciom z wystaw sklepowych. Otóż na pierwszej godzinie kandydat, prowadzący lekcję pod kierunkiem nauczyciela, narysował dzieciom na tablicy takiego zajączka i chłopczyka, poczem rozwinęła się pogadanka na temat jajek, jak to z jajka powstaje kurczę i t. d. Na godzinie drugiej, na którą właśnie trafiłem, chłopcy objaśniali obrazek, narysowany na tablicy, a kandydat odczytał im dwukrotnie wierszyk o rozmowie chłopczyka z zajączkiem. Nastąpiło objaśnianie trudniejszych wyrażeń, np. ile to jest 3 tuziny jajek, wyszukiwanie przedmiotów czerwonych i badanie, czy barwa czerwona kłuje w oczy, czy nie. Chłopcy bardzo mili i inteligentni toczyli między sobą zawzięte dyskusje, szkoda tylko, że mówili tak po dziecinnemu,

nie wymawiając pewnych głosek, że nie mogłem zrozumieć ich, zwłaszcza że siedziałem w ostatniej ławce. Lekcja zakończyła się indywidualnem rysowaniem dowolnego obrazka na temat przeczytanego wierszyka. Na trzeciej godzinie miało nastąpić zapoznanie dzieci z nową samogłoską „O" (Osterhase) i ćwiczenia w pisaniu, lekcji tej jednak już nie widziałem.

W ten sposób pierwsza godzina poświęcona była nauce o zjawiskach życiowych, druga wierszykowi i rysunkom, trzecia pisaniu, a ośrodkiem zainteresowania i nicią, wiążącą wszystkie lekcje, był właśnie Osterhase.

Lekcję prowadził kandydat, który niewiele posiadał rutyny pedagogicznej, to też nauczyciel wpadał mu co chwilę w słowo, a że umiał doskonale przemawiać do dzieci, więc każde jego pociągnięcie było znakomite.

Przechodzę do wyższej szkoły powszechnej — Hauptschule przy Bachergasse 24.

W klasie I widziałem drugą połowę lekcji, t. zw. Fragestunde. Nauczyciel wprowadził tam zwyczaj, że chłopcy wrzucają różne pytania do skrzynki, umieszczonej w klasie. Kartki z pytaniami wyjmuje specjalna komisja i odpowiada na pytania, a jeśli pytanie przerasta zakres jej wiadomości, kartka wędruje do nauczyciela, który dopiero udziela odpowiedzi. Otóż właśnie jeden z uczniów odczytywał szereg kartek z pytaniami i wypisanemi już na nich odpowiedziami. Pytania dotyczyły różnych dziedzin, np. skąd pochodzi nazwa ulicy Lichtensteinstrasse? Kto wynalazł pierwszy statek? Ilu mieszkańców ma Kanada? Jaka jest stolica Haiti? Gdzie leżą wyspy Fidżi? itd. Przy odczytywaniu kartek nauczyciel nieraz zapytywał danego chłopca, dlaczego takie pytanie napisał i pokazało się, że np. zainteresowanie wyspami Fidżi objawił malec, zbierający marki, a na Haiti zwróciła uwagę ucznia przeczytana książka podróżnicza.

Po załatwieniu pytań odczytywali chłopcy zadanie p. t. *Dowolna bajka o zwierzęciu*, a po odczytaniu kilku takich wypracowań ustalili trzy cechy bajki: jest krótka, zawiera naukę i zwierzęta w niej mówią. Rozochoceni uczniowie zaczęli teraz czytać swoje dawniejsze zadania, bardzo ładne i zajmujące, np. *Moje najulubieńsze zwierzę*, *Ślizgawka*, *Opis cmentarza*, *Wesołe wydarzenie z mojego życia* i t. p. Na specjalną uwagę zasługiwało wypracowanie: *Zima przed sądem*. Sędzia, zawezwawszy przed sąd zimę, przesłuchiwał świadków, z których jedni oskarżali ją o różne szkody, wyrządzone im, a drudzy chwalili ją za obdarzenie ich przyjemnościami lub korzyściami (np. bezrobotny cieszył się, że zarabiał odmiataniem śniegu). Wreszcie sędzia wydał wyrok, skazujący zimę na wygnanie na przeciąg roku.

Widzieliśmy również t. zw. *Fehlerhefty* uczniów, w których notowali oni wyrazy, źle napisane w zadaniu. Zeszyty te miały formę słowników ortograficznych, gdyż wyrazy zapisywano w porządku alfabetycznym.

Lekcja ta, zawierająca szereg ciekawych momentów i oryginalnych pomysłów, a dodatnio świadcząca o inteligencji klasy, grzeszyła jednak brakiem planu, była raczej rodzajem popisu wobec nas.

W klasie IV trafiliśmy na lekcję — jakby to u nas powiedziano — z życia wyrazów. Temat lekcji brzmiał: *Jak rozwija się nasza mowa?* Na tablicy widniał wypisany plan całej lekcji, obejmujący ćwiczenie w mówieniu, wyszukanie dziedzin, z których ma się czerpać materjał, omówienie materjału, zebranie w całość wyników i ćwiczenie. Gdy weszliśmy do klasy, za katedrą stał uczeń, który wygłaszał przemówienie, stwierdzając, że mowa ciągle się rozwija, że powstają nowe wyrazy albo zmartwychwstają słowa, zapomniane.

Zajął się również określeniem zasobu słownika 6 letniego dziecka, pisarza, redaktora i t. d., przytaczając cyfrowo, ile wyrazów używa każdy z nich. Teraz nastąpiło odczytanie zadań domowych, których celem było wyszukanie nowych wyrazów z zakresu polityki. Podzielono je na 3 grupy, np.: 1) Heimwehr, Schoberblock = wyrazy zupełnie nowe, 2) Bundeskanzler = wyraz dawny, ale zapomniany za czasów monarchji, 3) Faschismus, Kommunismus = wyrazy nowe, ale obcego pochodzenia. W analogiczny sposób wyszukiwano potem wyrazy z dziedziny techniki, ale dalszego ciągu lekcji nie widziałem, gdyż opuściliśmy ją w połowie godziny. Podobała mi się ona jednak nietylko ze względu na swój temat nieszablonowy, interesująco przeprowadzony, ale i z powodu ułożenia jasnego planu i ścisłego określenia celu.

A teraz lekcje w gimnazjum realnem przy Albertgasse 18.

W klasie I rozpoczęło się od zagadnienia, kiedy kładzie się przecinek. Uwzględniono tym razem jeden wypadek — zdanie wtrącone, a uczniowie podawali odpowiednie przykłady. Zkolei padło zagadnienie odrębności języka dziecka od języka starszych. Chłopcy podawali trafne przykłady na język dziecka („Pa" zamiast Papa, „sz-sz" na oznaczenie pociągu) i stwierdzili, że dziecko uczy się języka przez naśladowanie i powtarzanie mowy dorosłych.

Ponieważ jeden z uczniów gorąco prosił, aby go pytać, więc nauczyciel pozwolił mu wyjść na środek, a klasa zadała mu pytanie z gramatyki, dotyczące przegłosu (brechen — brach — gebrochen). Gdy chłopak uporał się z tem pytaniem, nauczyciel kazał jednemu z uczniów wygłosić bajkę o królewiczu. Uczeń oddeklamował początek tej bajki, akcentując odpowiednio i modulując głos. Teraz nauczyciel puścił w ruch gramofon i usłyszeliśmy tę samą bajkę, wygłoszoną przez słynnego Moissiego. Pokazało się, że deklamacja chłopców polega właśnie na wsłuchiwaniu się i naśladowaniu deklamacji Moissiego. Nauczyciel zatrzymał gramofon i chłopcy kawałkami zapisali sobie w zeszytach dwa dalsze zdania z bajki, aby w domu nauczyć się ich napamięć. Nakoniec dwu chłopców wyszło na środek i z mimiką i gestykulacją deklamowało utwór Roseggera *Der Regenschirm* (parasol).

I znowu była to lekcja, pełna ciekawych rzeczy, ale zanadto przeładowana i chaotyczna. Nie można było zorjentować się, co właściwie było jej celem i nasuwało się przypuszczenie, że nauczyciel znowu urządził in gratiam naszej wizyty popis.

W klasie VI (liczącej 11 dziewcząt i 9 chłopców) trafiliśmy na omawianie II aktu *Zbójców*. Na tablicy napisany był plan dwu pierwszych aktów. Nauczyciel, wywołując z dziennika klasowego uczniów do odpowiedzi (!), zapytywał o genezę utworu i o „Sturm- und Drangperiode", nawiązując do innych dzieł Schillera. Omówiono budowę wewnętrzną tragedji, porównując *Zbójców* z dramatami Grillparzera, wyjaśniono różnicę między komedją a tragedją, przypomniano trzy jedności i ich znaczenie, wyliczono szereg kontrastów, a dopiero nakoniec zajęto się szerzej intrygą Hermana.

Tempo lekcji ogromnie szybkie, nauczyciel nerwowy, sam mówił bardzo dużo, narzucając uczniom poglądy i unikając wszelkiej dyskusji. Ze strony uczniów padały ciągle nazwiska autorów i tytuły dzieł oraz liczne (czy nie werbalistyczne?) wiadomości z historji literatury. Znowu popis, gdyż na wiele z tych zagadnień był czas dopiero po przeczytaniu całości. Ani śladu nowych metod: aktywności, dyskusji, aktualizacji, problemów itd.

W klasie VIII (liczącej zaledwie 18 uczniów) zaczął nauczyciel lekcję swojemi uwagami na temat (nieznanego nam bliżej) zadania uczniów o jakimś

kościele, co doprowadziło do rozmowy o stylach. Z tego dopiero wyłonił się temat lekcji — ekspresjonizm. Nauczyciel wspomniał o Tristanie Tzara, Marinettim, o manifestach poetyckich i wdał się w inteligentną rozmowę z kilku uczniami, z których jeden robił wrażenie bardzo oczytanego i bystrego, drugi zaś znał się na muzyce. Toczyła się pogawędka o reakcji ekspresjonizmu przeciw naturalizmowi, o ekspresjoniźmie w muzyce, padła krótka informacja o życiu Henryka Manna. Reszta klasy nie brała udziału w rozmowie. Tak przeszła cała lekcja, prowadzona swobodnie i sympatycznie przez bardzo inteligentnego nauczyciela, uwzględniającego w wielkiej mierze zagadnienia z dziedziny sztuki, lekcja, nie będąca bynajmniej popisem, mająca swój cel, ale pozostawiająca wiele do życzenia pod względem metody. Nauczyciel np. wyjaśnił nam, że nie trzyma się podręcznika, bo podręcznik jest niedobry, tekstami zaś posługuje się tylko wyjątkowo, gdyż są drogie i niedostępne. A więc właściwie — historja literatury bez tekstów i ich analizowania — a zatem werbalizm.

Nakoniec lekcje w seminarjum nauczycielskiem przy Kundtmangasse.

Na II kursie nauczyciel omawiał ostatni rozdział powieści Konrada Ferdynanda Meyera *Jürg Jenatsch*. Zbadano, o ile rozwiązują się tu wszystkie sprawy, poruszone w całej powieści, omówiono podział na księgi i ich nomenklaturę. Chłopcy próbowali sami zgłaszać się do odpowiedzi. Lekcja niezła, ale i nie wyróżniała się niczem.

Na III kursie dyrektor zakładu omawiał Lessinga „Natana mędrca". Wyszedł od przypowieści o trzech pierścieniach, wyprowadzając z niej pojęcie „Humanitat" jako czegoś wyższego od religji i tłumacząc, że o dobroci religji świadczy wartość etyczna jej wyznawców. Następnie zaktualizował ten problem, nawiązując do dzisiejszych sporów politycznych, narodowych lub społecznych. Dalej zajmowano się przeszkodami, utrudniającemi połączenie się Templarjusza z Rachelą, sprecyzowano je dokładnie, badając, które z nich dadzą się usunąć, a które nie, przyczem czyniono trafne uwagi o charakterach występujących osób.

Analizy językowej ani estetycznej nie było — zajmowano się wyłącznie treścią utworu. Dyrektor poruszał sprawy poważne i ujmował je głęboko. Przebijało z niego duże doświadczenie życiowe i talent wychowawczy. Niestety, sam mówił zbyt dużo, uczniowie natomiast niewiele mieli do powiedzenia, często zaś tylko kończyli zdanie, zaczęte przez dyrektora.

Oto charakterystyka ośmiu lekcyj, oglądanych w zakładach, jak sądzę, najlepszych, skoro do nich zaprowadzono nas, wycieczkę cudzoziemców. Ogólne wrażenie, wyniesione z nich, nie było wcale nadzwyczajne. Nowe metody dotarły tam jedynie do szkół powszechnych (Grund- i Hauptschule), gdzie widać eksperymentowanie, szkołę pracy, posługiwanie się środkami pomocniczemi, dyskusję, aktywność klasy itd. W szkołach średnich, tj. w wyższych klasach gimnazjum i w seminarjum nie widać jeszcze nowych prądów, panują tam metody dawne: historja literatury, werbalizm, erotematyka, unikanie dyskusyj, nauczanie indywidualizujące itd.

To też zestawiając lekcje języka ojczystego w szkołach wiedeńskich z lekcjami w naszych, polskich szkołach (niekoniecznie nawet warszawskich) śmiało mogę stwierdzić, że nietylko nie mamy powodu się wstydzić wiedeńczyków, ale nawet potrafilibyśmy im niejednem zaimponować. Bo metodyka nauczania naszego języka ojczystego, któremu tyle pracy poświęca się u nas, stoi w naszych szkołach naprawdę wysoko i możemy być z niej dumni wobec zagranicy.

Sprawozdania i oceny.

I.

Głosy polskiej prasy pedagogicznej o nauczaniu języka ojczystego.

Nauczanie jęz. polskiego a wychowanie obywatelskie.

Zadając sobie pytanie, jak i o ile nauczanie języka ojczystego w szkole średniej wpłynąć może na ukształtowanie dzielnych obywateli państwa, wskazuje Dr. P. Gdula (*Muzeum, zesz. 4.* 1930) liczne możliwości zarówno w obrębie materjału jak i metod nauczania. W klasach niższych pragnie położyć nacisk na te ustępy z czytanek, które ,,przedstawiają obrazki poświęcenia się maluczkich i wielkich dla jakiejś idei wzniosłej, ogólnej, a szczególnie dla idei ojczyzny i państwa". W klasach wyższych pragnie poświęcić więcej, niż dotychczas, uwagi zagadnieniom, poruszającym i oświetlającym stosunki grup ludzkich do państwa i narodu. Jeśli idzie o metodę, uważa autor artykułu, że obywatela dzielnego, odważnego, samodzielnego i zdolnego do obcowania z ludźmi ukształtuje najlepiej metoda referatowo-dyskusyjna.

Domaga się również wprowadzenia do nauki języka ojczystego metody, którą nazywa ,,dygresywną". Nauczyciel ma spożytkować dzieło literackie tak, by jakiś rys, postać, wypadek lub idea dały sposobność do nawiązania z analogicznemi lub wprost przeciwnemi zagadnieniami dzisiejszego życia; zagadnienia te powinna jednak klasa wyłonić samorzutnie. Jako przykład podaje dr. G. protokół jednej lekcji na temat narady trojańskiej w *Odprawie* i drugiej na temat: *Spostrzeżenia nad dzisiejszemi niedomaganiami społeczeństwa w porównaniu z wadami społeczeństwa, przedstawionego w ,,Odprawie"*. Uznając wychowawcze znaczenie takiego ,,dygresywnego aktualizowania", stwierdzić jednak należy, że p. Gd. doprowadza je do skrajności. Mowa jest w przytoczonych lekcjach o szowiniźmie, komunizmie, sprawie polsko-litewskiej, kupowaniu towarów zagranicznych i t. p. Uczniowie rezonują na temat współczesności polskiej i operują bez skrupułów na przestrzeni całych wieków pewnemi pojęciami, które są wytworem swego tylko czasu, a do innych epok nie mogą się stosować. Jeśli już chce się dyskutować n. p. o stosunku nacjonalizmu do patrjotyzmu państwowego w Polsce dziesiejszej, to czy nie lepiej związać tę rzecz z jakiemiś bliższemi zagadnieniami (literaturą i historją XX w., nauką o Polsce współczesnej) niż ,,naciągać" w tym celu *Odprawę* i pasować Iketaona na trojańskiego ,,endeka"?

Czytelnictwo młodzieży.

W zesz. 3 i 4 ,,Muzeum" oglasza Dr. Jan Kuchta wyniki badań ankietowych na temat ,,książki zakazanej". Wyrazem tym oznacza autor tego rodzaju książkę, co do której młodociany czytelnik ma przekonanie subjektywne, że mu jej z tych lub innych względów w danym wieku jeszcze czytać nie należy. ,,Książki zakazane" ujmuje p. K. w nast. grupy: 1) literatura brukowa kryminalistyczna i sensacyjno-awanturnicza (Sherlocki Holmesy itp.), 2) książki informujące o życiu płciowem lub zawierające informacje o organach rozrodczych, 3) powieści erotyczne i ,,pornograficzna literatura", 4) książki naukowe lub pseudonaukowe o treści antyreligijnej, przyrodniczej

(darwinizm!), socjalistycznej i komunistycznej. Granica wieku, w którym pojawia się zainteresowanie „książką zakazaną", jest płynna, kolejność zainteresowań odpowiada kolejności przytoczonych poprzednio grup z tem, że zainteresowanie grupą drugą i trzecią wypada równocześnie. Zakres zainteresowań zakazanych ogranicza się u dziewcząt do książek erotycznych i seksualnych, dość często także religijnych, u chłopców obejmuje wszystkie wspomniane dziedziny, przyczem „granica dolna" u dziewcząt jest wcześniejsza niż u chłopców. Motywy zainteresowania się „książką zakazaną" są następujące: budząca się w nieuświadomionem dziecku żądza zdobycia za wszelką cenę „niedozwolonych" wiadomości z dziedziny życia płciowego, lub innych „zbliżonych"; chęć „niedozwolonych" przeżyć, towarzyszących „lekturze zakazanej", a płynących n. p. z utożsamiania się z bohaterami powieści, wżywania się w pewne drastyczne sytuacje; chęć pozbycia się pewnych wątpliwości, dotyczących dziedzin życia religijnego, społecznego czy politycznego; bunt przeciw zakazowi. Autor przytacza wiele ciekawego materjału, dotyczącego tych zagadnień, niezmiernie ważnych dla polonisty jako wychowawcy i kierownika bibljoteki szkolnej, a dotąd mało poruszanych w naszej prasie pedagogicznej.

Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej.

Metodyką wypracowań piśmiennych w szkole powsz. zajął się K. Guńka w „Miesięczniku Pedagogicznym" (nr. 6—7). Na wstępie swego artykułu popularyzuje autor poglądy metodyka austrjackiego K. Linka. Zkolei omawia szczegółowo korzyści, osiągane dzięki zadaniom domowym. Radzi zabezpieczać się przed oszustwem w ten sposób, że tematy wolne będą stały w pewnym związku z nauką szkolną, lub będą oparte na wycieczkach, wskutek czego obcy nie może wiedzieć, czego się w tych zadaniach wymaga. Zresztą, jeśli uczeń bierze udział w dyskusji kolegów lub rodziny na temat zadania domowego, jest to — zdaniem autora — połączone z dużą korzyścią. Powołując się na dane z psychologji dziecka, domaga się p. G., by więcej miejsca i czasu poświęcano tematom, opartym na rzeczywistem życiu, aniżeli tematom fantastycznym. Żąda również większego uwzględnienia sztuki pisania listów.

Aktualizacja nauczania literatury.

Nawiązując do artykułu St. Kawyna („Polonista" 1930, I) i B. Suchodolskiego (tamże, 1931, II), porusza Dr. M. Sekreta na łamach „Ruchu Pedagogicznego" (nr. 6) zagadnienie aktualizacji w nauczaniu literatury. Łączy on sprawę aktualizacji z potrzebą socjologicznego traktowania literatury, t. j. uwydatniania nici, łączących życie literackie z szerszą sferą życia gospodarczego, politycznego, społecznego i kulturalnego. Omawia historję tego postulatu w dziejach metodologji nauki o literaturze, uwydatnia socjalny charakter przeżyć artystycznych i stara się zobrazować wpływ zjawisk społeczno-ekonomicznych na literaturę, oraz oddziaływanie twórczości artystycznej na sferę życia społecznego.

O „Kordjana".

Przeciw usunięciu „Kordjana" z listy lektury podstawowej dla kl. VII gimnazjum humanistycznego protestuje Z. Schulbaumówna (Przegląd Humanistyczny, zesz. IV—V). Argumenty p. S. są następujące: jeżeli uczniowie mają zrozumieć ewolucję duchową poety, to pomostem

między byronistą z „Godziny myśli" a człowiekiem — aniołem z „Anhellego" musi być Kordjan; lektura „Kordjana" umożliwia wniknięcie w stosunek Słowackiego do powstania listopadowego i w antagonizm wieszczów; poemat ten jest ważnym dokumentem psychologicznym romantyzmu. Należyte spojrzenie na „Kordjana" — konkluduje autorka artykułu — da się osiągnąć jedynie drogą wspólnej lektury, nie przez pracę domową i późniejsze omówienie w szkole. Argumenty p. S. nie są przekonywające. Możnaby łatwo przytoczyć kontrargumenty: pełny wizerunek duchowy byronisty na podstawie „Godziny myśli" może zastąpić Kordjana; „Lilla Weneda" czy „Grób Agamemnona" pozwolą zrozumieć należycie stosunek poety do powstania; antagonizm wieszczów uwidoczni się w całej okazałości w „Beniowskim"; dokumentów psychologicznych romantyzmu takich jak „Kordjan" znajdziemy sporo w czasie lektury poetów tego okresu. Niewątpliwie wiele jest dzieł, godnych czytania w szkole i dla każdego z nich mnóstwo przytoczyć można argumentów. Musimy jednak z ciężkiem sercem zdobyć się na pewien wybór, zwłaszcza w obrębie literatury do r. 1863, ażeby mieć czas na zaznajomienie młodzieży z literaturą nowszą, bo w tej dziedzinie dzieją się rzeczy, stokroć groźniejsze od tej „klęski", która jest rezultatem przeniesienia „Kordjana" do lektury uzupełniającej.

Polonistyka w szkole zawodowej.

W numerze 7—8 czasopisma „Szkolnictwo Zawodowe" omawia K. Sosnowski cele i środki nauczania języka polskiego w szkołach handlowych. Autor stoi na stanowisku, że język polski winien zajmować naczelne miejsce w grupie przedmiotów ogólnokształcących szkół tego typu i że ma być w nich głównym czynnikiem wychowawczym. Nauka j. polskiego nie może pozostawać w stosunku luźnym do zawodowości, lecz musi potrzeby jej uwzględniać; winna też stać na takim poziomie, by mogła być podstawą do równouprawnienia absolwentów szkoły handlowej z absolwentami szkół średnich ogólnokształcących (służba wojskowa, przyjmowanie do urzędów i na studja wyższe). Określając cele i środki nauczania j. polskiego w szkole handlowej, które naogół nie odbiegają od celów szkoły ogólnokształcącej, zwraca uwagę na pewne szczegóły, ważne z punktu widzenia zawodowości, jak umiejętność poprawnego czytania tekstów pisanych, wymowność, poprawne pisanie wyrazów danej zawodowości właściwych, należyte opanowanie przestankowania. Odpierając zakusy zagorzałych komercjalistów, zastrzega się autor, że lekcja j. polskiego nie może polegać na dyletanckiej lekturze artykułów z zakresu handlu, ekonomji, geografji gospodarczej itp., lecz ma być dla ucznia wytchnieniem po szeregu godzin suchej nauki zawodowej, przenosząc jego umysł w dziedzinę piękna i poetyckiej twórczości.

Nauka języka polskiego w szkole żydowskiej.

Zeszyt I. czasopisma „Sprawozdawca Gimnazjum Męskiego Żyd. Tow. Szk. Lud. i Śred. we Lwowie" zawiera w dziale porad dla uczniów krótkie wskazówki Dr. W. Barbasza na temat: Jak uczyć się mówić i pisać po polsku? Omawia w nich autor środki osiągnięcia dobrej wymowy, poprawności językowej oraz ładnego stylu; zwraca też uwagę na sposób organizowania ćwiczeń piśmiennych ortograficznych i stylistyczno-językowych. Jak wiadomo, II Kongres Pedagogiczny w Wilnie powziął m. i. rezolucję w sprawie opracowania programu i metody nauczania j. polskiego w szkołach t. zw. „mniejszości". Uwagi p. Barbasza stanowią pożyteczny materjał do prac w tym kierunku.

II.

Głosy prasy obcej o nauczaniu języka ojczystego.

Co mówią nauczyciele i uczniowie szkół francuskich o nauce gramatyki.

Nauka gramatyki języka ojczystego we Francji, jak wiemy z artykułu dr. Zenona Klemensiewicza (Język Polski. XIII 1928, str. 75—88), nie może stanowić dla nas bynajmniej wzorów, godnych naśladowania. Sceptyczne uwagi na ten temat naszego dydaktyka nauki o języku potwierdza w zupełności artykuł F. Gaiffe'a w październikowym zeszycie czasopisma ,,Les Humanités" pod znamiennym tytułem: ,,Nuda gramatyczna". Nawiązując do słyszanego ongiś zdania jednego z starszych i bardziej doświadczonych kolegów, że nuda jest patronką szkoły, przyznaje autor z żalem, że zdanie to znajduje potwierdzenie przedewszystkiem na lekcjach gramatyki języka ojczystego. Mimo bowiem wysiłków F. Brunota, który w swej książce ,,La pensée et la langue" (Paryż 1922) próbował wprowadzić naukę o języku na tory bardziej postępowe, oraz kilku lepszych podręczników, nauka gramatyki języka ojczystego w większości szkół polega na wykuwaniu na pamięć definicyj i klasyfikacyj gramatycznych, tudzież na mechanicznym i szablonowym rozbiorze zdań pojedyńczych i złożonych. Tej procedurze pragnie autor przeciwstawić ćwiczenia, polegające na obserwacji zjawisk językowych i wysnuwaniu z nich pewnych uogólnień, mających wartość nietylko dla poprawności językowej, lecz także dla poznania piękności i ducha języka, czyni to jednak w sposób tak nieśmiały, tak przeprasza wszystkich naokoło za swe rewolucyjne wystąpienie, że smutne zaiste świadectwo wystawia cały ten artykuł nauczycielstwu i szkołom francuskim. Możemy być więc dumni, że jakkolwiek w praktyce szkolnej nauka o języku ojczystym wiele jeszcze pozostawia do życzenia, w teorji weszliśmy dzięki rozumnej postawie autorów naszych podręczników i dzieł dydaktycznych z tej dziedziny na tory bardziej postępowe i zgodne z wymaganiami współczesnej dydaktyki i pedagogji, niż nasi zachodni przyjaciele.

Zachwiany autorytet nauczycieli języka francuskiego na polu nauczania gramatyki próbuje ratować autor, ukrywający się pod literami G. L., w marcowym zeszycie tego pisma przytaczając wyznania uczniów klas najwyższych (philosophie, mathématiques) na temat korzyści, jakie im przyniosła nauka gramatyki w trzech najniższych klasach szkoły średniej (6, 5, 4). Pisze więc Marceli B., chłopak skromny i pilny (w kl. IV otrzymał pierwszą lokację): ,,Najwięcej korzyści przyniosły mi lekcje, dotyczące podziału trybów czasownikowych według znaczenia i fonetycznego rozbioru wyrazów. Sięgam niejednokrotnie do swoich dawnych zeszytów, by przypomnieć sobie te kwestje. Nauka ta nauczyła mnie porządku. Nauczyłem się tworzyć ścisłe i dokładne klasyfikacje, wyrażać jasno swe myśli. Umiejętność ta była mi później pomocna przy nauce matematyki i łaciny, obecnie zaś umiem rozwiązywać matematycznie trudności, jakie mi się dawniej wyłaniały". Inaczej ujmuje tę sprawę Jakób N., mniej obdarzony zdolnościami literackiemi i wątły pod względem fizycznym: ,,Nauką gramatyki interesowałem się przeważnie dość żywo, trudno mi jednak określić korzyści, jakie z niej osiągnąłem. Dała mi ona, jak sądzę, dokładną znajomość znaczenia każdego wyrazu francuskiego, co, jak mi się zdaje, ma wielkie znaczenie dla przekładów z języka łacińskiego, częściowo zaś także dla wypracowań francuskich. Przedewszystkiem zaś

lekcje gramatyki przyczyniły się do wyrobienia pewnej ścisłości w mojem myśleniu. Szkoda, że drugi cykl nauki przejęty był zupełnie innym duchem". „Uczyliśmy się — pisze inny uczeń — w klasach VI—IV podziału rzeczowników, rodzajników, przymiotników na podstawie ich znaczenia. Podobnie w zakresie czasownika: podziału według akcji przedmiotów lub podmiotowej oraz według znaczenia. W zakresie składni: analizy, ułatwiającej uchwycenie logicznej i gramatycznej budowy zdania. Nadto zajmowaliśmy się różnemi częściami składowemi zdania i rolą różnych przyimków w zdaniu. Nauka ta dopomogła mi do zrozumienia tekstów francuskich i nauczyła mnie myśleć, każąc porządkować wyrazy, występujące w zdaniu, w różne kategorje. To matematyczne studjum gramatyki jest rzeczą bardzo prostą mimo pozornych trudności, wynikających z bogactwa i rozmaitości języka francuskiego". Wreszcie ostatni z uczniów nie szczędzi nauczycielowi gorących komplementów. Wyliczywszy dokładnie kwestje, poruszane na lekcjach gramatyki, kończy on: „Były to wrażenia najżywsze, które sprawiają, że jeszcze dzisiaj wspominam często owe lekcje gramatyki. Oryginalność niektórych oświetleń była tak zdumiewająca, zainteresowanie kolegów i moje tak żywe, że nigdy nie przestaliśmy uwielbiać owych lekcyj. Owe lekcje gramatyki w klasie IV oraz przekłady z języka łacińskiego — to najmilsze wspomnienia Pańskich wykładów".

Jak pogodzić te mniej lub więcej entuzjastyczne oceny uczniów ze skargami na opłakany stan nauki gramatyki w szkołach francuskich, jakie brzmiały w artykule poprzednim? Jakkolwiek odpowiedzi uczniów potwierdzają również, że główny nacisk w nauce gramatyki położony jest na logistyce, trzeba się jednak liczyć przytem także z indywidualnością nauczycieli. Autor, ukrywający się pod literami G. L., należy niewątpliwie do tych nauczycieli, którzy nawet suche klasyfikacje i pedantyczne rozbiory gramatyczne, uprawiane z wielkiem upodobaniem w szkołach francuskich, potrafił ożywić oryginalnemi pomysłami metodycznemi i subtelnością w doborze materjału przykładowego.

III.

Oceny książek.

Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych i Metodycznych. Tom III. Jan Biliński: *Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi.* Poznań 1931. Nakładem „Księgarni Szkolnej", str. 71.

Autor zastanawia się w swojej pracy nad sprawą wprowadzenia do szkoły (mowa narazie o gimnazjum niższem) t. zw. ćwiczeń słownikowych i powiązania ich z ćwiczeniami w mówieniu oraz wypracowaniami piśmiennemi uczniów.

Na czem polegają te ćwiczenia?

Autor nie daje właściwie żadnych „teoretycznych podstaw" w tej sprawie. Nawiązuje poprostu do faktu ogólnie uznanego (nawet przez programy szkolne), że sama lektura i sposoby jej opracowania w szkole nie wystarczą, aby „nauczyć młodzież szkolną mówić, mówić naprawdę, sprawnie i giętko, z poczuciem wartości słowa, z umiejętnością doraźnego, szybkiego znajdowania w swoim zapasie leksykalnym... trafnego wyrazu na wyrażenie swych myśli, uczuć i na nazywanie rzeczy otaczającego świata" (str. 1). Lektura szkolna pomnaża głównie t. zw. bierny zapas słowny ucznia. Uczeń poznaje dzięki niej i rozumie b. wiele wyrazów — ale nie umie czy też nie ma zwyczaju posługiwania się niemi we właściwej chwili w mówieniu. Takie właśnie zadanie

uaktywnienia zapasu słownego ucznia mają wspomniane ćwiczenia słownikowe.

Ćwiczenia te, zalecane już przez pierwsze programy szkolne, pozostały dotychczas „na papierze". W praktyce albo nie stosowano ich wcale — albo jedynie przygodnie i dowolnie — bez żadnego systemu i bez jasnego uświadomienia sobie ich roli i znaczenia. Nauczycielstwo nie otrzymało w tej sprawie żadnych wskazań teoretycznych (jaką rolę mają spełniać te ćwiczenia), ani praktycznych (jak mają wyglądać w praktyce). Autor w swej książce daje pierwszą próbę ujęcia tych ćwiczeń w jakiś system i wskazania drogi do ich praktycznego zrealizowania.

Dotychczas stosowane w szkołach ćwiczenia synonimiczne, wyszukiwanie wyrazów o znaczeniach nadrzędnych, podrzędnych i t. p. mają słusznie — zdaniem autora — charakter ćwiczeń logicznych, pod względem językowym zbyt abstrakcyjnych, nie związanych z życiem, a więc i niebardzo kształcących żywą, codzienną mowę ucznia. Autorowi zaś o nią właśnie idzie.

Zadaniem ćwiczeń słownikowych jest więc wprowadzenie do aktywnego zapasu słownego ucznia możliwie dużej ilości słów, potrzebnych mu w codziennem życiu. Jaka ma być technika tego procesu, jak rozwiązać zagadnienie metodyczne? Autor radzi rozpocząć tę pracę od wprowadzenia wyrażeń, oznaczających wrażenia zmysłowe (głosowe, barwne, dotykowe, ruchowe, świetlne etc.), by dopiero w wyższych klasach przejść do bardziej skomplikowanych wyrażeń, obrazujących wewnętrzne przeżycia ludzkie i zwierzęce. W tym celu proponuje na początku grupowanie wyrażeń „około jakiegoś konkretu, jakiegoś zjawiska w świecie (najczęściej w przyrodzie)" (str. 4—5). Taki „konkret" czy zjawisko jest właściwie tylko okazją do otoczenia go całym szeregiem wyrazów, oznaczających wrażenia zmysłowe. Więc np. około wyrazu „woda" grupujemy: Rodzaje wody: strumyk, rzeka, potok, jezioro, delta; nurt, toń, wir, mielizna; powódź, wodospad, bagno, kałuża, nieciecz; ukrop, wrzątek i t. d. Czynności „wody": płynie, podmywa, zatapia, burzy się, przecieka, przesiąka, zrasza i t. d. Wrażenia świetlne: lśni, srebrzy się, złoci się, opalizuje, ciemnieje, czernieje i t. d. Wrażenia słuchowe: szumi, huczy, bulgocze, chlupie, pluszczy, dudni i t. d. Właściwości: czysta, przezroczysta, krystaliczna, mętna, głęboka, letnia, rozkoszna, płynąca, stojąca, miękka, twarda, lecznicza i t. d. i t. d.

Już z tego drobnego przykładu widać, że nie idzie tu o synonimikę ani o „ćwiczenia logiczne". Zbiera się wyrazy najrozmaitsze, o różnych wzajemnych stosunkach tylko dlatego, że w mowie codziennej dadzą się użyć przy wyrazie, oznaczającym dane zjawisko np. przy „wodzie".

Wartość takiego zbierania wyrazów ujawnia się dopiero przy ich zastosowaniu: w ćwiczeniach w mówieniu lub wypracowaniu piśmiennem. I tu tkwi bodaj najciekawszy moment całej pracy. Autor uważa, że przygotowanie dzieci do ćwiczeń ustnych lub piśmiennych winno dotyczyć nie tyle tematu i zawartości tych ćwiczeń (jak to się dotychczas robiło), ile materjału słownego, który należy uaktywnić w umyśle dziecka, aby umiało nazwać i wyrazić to wszystko, co zaobserwuje. Autor jednak, zdaje się, niedość jasno uświadamia sobie to, że przygotowanie formalne (materjału słownego) jest tu jednocześnie przygotowaniem treści wypracowania. „Forma" i „treść" nie dają się tak bez reszty od siebie oddzielić — jak to się autorowi wydaje.

Uświadomienie sobie bowiem przez ucznia szeregu wyrazów i zwrotów, związanych z danym tematem, wyostrza jednocześnie jego zmysł obserwacyjny,

uczy go ,,widzieć" więcej i lepiej niż to czynił dotychczas. A przecież treścią ćwiczeń (ustnych i piśmiennych), proponowanych przez autora, ma być nie refleksja ani przeżywanie, ale właśnie obserwowanie (w najszerszem znaczeniu) przez ucznia otaczającego świata. To przekształcenie nauki języka ojczystego (wzgl. znacznego jej zakresu), zresztą w duchu współczesnych prądów Zachodu, w naukę obserwowania świata jest podskórnem założeniem całej tej pracy i istotną nowością w dotychczasowej praktyce szkoły polskiej.

W rozdziale IV swej pracy autor przytacza kilkadziesiąt tematów dla ćwiczeń, które mają być dla uczniów zastosowaniem materjału słownego, zebranego w ciągu pewnego okresu czasu. Wszystkie mają ten sam charakter ,,obserwacyjny". Np. ,,Na dworcu"; ,,Pociąg nadjeżdża"; ,,Targ na wiosnę"; ,,Przejeżdżała straż pożarna"; ,,Ładowanie okrętu"; ,,Opis sztuki monety"; etc. etc. Wszędzie jest zaznaczone i podkreślone, że idzie tu nie o samą fabułę, ale o obserwacje np. ,,Przechadzka za miasto (co się widziało i słyszało)" lub ,,W teatrze, w kinie (nie chodzi tu o zdanie sprawy z widowiska, lecz o dokładny opis ruchów i spostrzeżenia rzeczy otaczających)". W tym samym duchu dodaje autor uwagę, że opisywać należy rzeczy nie abstrakcyjne (rzeczy wogóle) — ale jednostkowe, indywidualne, właśnie wczoraj lub dziś przez ucznia osobiście zaobserwowane.

Pozostaje do omówienia jeszcze kwestja metodyki tych ćwiczeń.

Stanowisko autora w tej sprawie zostało wyżej ogólnie przedstawione. Idzie mu o zbieranie wyrazów (nazw, cech, czynności) w związku z obserwowanem dowolnem zjawiskiem otoczenia (woda, las, człowiek) i notowanie ich w osobnym zeszycie pod odpowiednią rubryką. Sprawa tego zeszytu wymagałaby zresztą jeszcze szczegółowszego omówienia.

Wszystko jest w porządku, póki podstawą nazywania przedmiotów jest naprawdę bezpośrednia obserwacja uczniów. Ale niewszystko może być przez uczniów bezpośrednio zaobserwowane — niewszystko jest im dostępne i znane! I tu zaczynają się trudności.

Autor sam stwierdza (na str. 10—12), że omawiając z uczniami np. wyraz ,,las" — opiera się w znacznym stopniu na pamięci uczniów (a więc na obserwacji dawnej, nie ,,świeżej"), aż wreszcie sięga do rzeczy prawie im nieznanych (a więc i nie obserwowanych) jak: oparzelisko, regle, tajga etc. Ostatecznie — zamiast obserwacji uczniów musi nauczyciel sam podawać i wyliczać wyrazy nieznane, a nawet — jak autor powiada — ,,ten sposób poddawania wyrazu i poszukiwania następnie odpowiedniej dla niego sytuacji będzie bodajże najczęściej stosowany" (str. 13). Widać stąd zupełnie wyraźnie, że uczniowie będą zasypywani przez nauczyciela wielką ilością nowych słów, których konkretne wyobrażenia będą uczniom zupełnie nieznane albo znane bardzo mgliście i niejasno. Np. wyraz ,,tajga" może się jakoś bliżej uczniom (I—II klasy!) wyjaśnić dopiero na lekcji geografji w związku z klimatem tajgi, zwierzętami i ludźmi, mieszkającymi w tajdze, wreszcie na podstawie rysunków, przezroczy i t. p. pomocy szkolnych. Trudno sobie pozwolić na lekcji polskiego na podobne objaśnienie przy każdym wyrazie — a ileż takich wyrazów tylko zlekka nadgryzionych, lecz nie przetrawionych pozostanie w zeszycie słownikowym ucznia — i, co gorsza, będzie przezeń używanych.

Zastąpienie obserwacji otoczenia zapomocą słownictwa, traktowanie ćwiczeń słownikowych jedynie jako sprawności w nazywaniu rzeczy i znajomości wyrazów — doprowadzi do niebezpiecznego żonglowania przez uczniów wyrazami ,,bez pokrycia" i, jeśli nie do książkowego, to do abstrakcyjnego

nauczania języka. Związek nauki jęz. ojczystego z rzeczywistością, o której opanowanie słowne autorowi przecież tak bardzo idzie, zostanie zerwany.

Aby uniknąć, przynajmniej w części, tych niebezpieczeństw, należałoby, mojem zdaniem, postępować mniej więcej tak:

1. Podstawą nauczania wogóle, a więc i jęz. ojczystego, winno być poznawanie i obserwowanie otoczenia. Środkami do tego są: wycieczka, film, rysunek i t. d., wreszcie lektura. Idzie o taką koncentrację przedmiotów nauczania, aby wszystkie razem jednocześnie (wzajem się wspierając) dawały poznanie jakiegoś dowolnie obranego odcinka otaczającego świata (np. wieś, miasto, komunikacja i t. p.).
2. Nauczyciel jęz. ojczystego obserwuje z uczniami salę szkolną, korytarz szkolny, wychodzi z nimi na ulicę—i uczy powoli obserwowania i samodzielnego notowania swych spostrzeżeń w odpowiednim zeszycie. Jest to przygotowanie materjału do późniejszego ćwiczenia w mówieniu lub wypracowania piśmiennego. Ruch, bezpośredni udział uczniów, związek takiej pracy z otaczającą ,,żywą" rzeczywistością — zapewniają bezwzględne zainteresowanie uczniów, co nie zawsze dałoby się zauważyć przy ,,abstrakcyjnem" zbieraniu mało znanych wyrazów na dany temat. Z biegiem czasu uczniowie mogą być wysyłani sami na miasto, na wieś etc. z notatnikiem — celem obserwowania (i nazywania) otoczenia oraz pisania na te tematy wypracowań.
3. Należałoby bezwzględnie ograniczać się do nazywania przedmiotów i cech zaobserwowanych (z pomocą mają tu przyjść także inne przedmioty nauczania). Podawania wyrazów przez nauczyciela i wyszukiwania dla nich odpowiednich sytuacyj należałoby w zasadzie unikać. Chyba że uczniowie przygotowują się do tematu ,,z fantazji" (np. ,,Moja przygoda w zaczarowanem mieście" lub ,,Śniło mi się morze"). — Zresztą drogą do zdobywania wiedzy o przedmiotach trudnych do zaobserwowania może być lektura; zbliża ona ucznia do przedmiotu zapomocą swoistego przeżycia literackiego, którego wartości w żadnym wypadku nie należy lekceważyć.
4. Nauka obserwacji, ćwiczeń słownikowych i mówienia staje się podstawą i głównym ośrodkiem nauczania jęz. polskiego. Lektura jest uzupełnieniem i pogłębieniem tych ćwiczeń. W ten sposób dopiero spełnia się bez reszty postulat autora, aby w nauczaniu polskiego wyjść od obserwowania świata i poprzez naukę mówienia przejść do lektury i książki. Zresztą w klasach wyższych stosunek poszczególnych elementów nauczania (obserwacja, ćwicz. słow., ćwicz. w wyrażaniu się, lektura) będzie się prawdopodobnie wahał i zmieniał. Ćwicz. słownikowe zostaną pogłębione przez obserwacje subtelniejsze (przeżycia wewnętrzne etc.) i bardziej złożone (np. wojna, może nawet ,,rewolucja francuska") oraz uzupełnienie przez kształcenie środków wyrazu; rola lektury powiększy się.

Zachodzi ścisły związek między ideą ćwiczeń słownikowych a nową szkołą, zmierzającą do uwspółcześnienia nauczania i zbliżenia go do życia codziennego, nazwijmy ją krótko ,,szkołą twórczą". Tylko w atmosferze takiej szkoły znajdą się odpowiednie warunki dla właściwego prowadzenia ćwiczeń słownikowych.

W ścisłym związku z tem głównem zagadnieniem metodycznem pozostaje potrzeba stworzenia nowego podręcznika, nowych wypisów. Sam autor uważa, że ćwiczenia z obserwacji winny być uzupełniane ćwiczeniami z książki

i stwierdza wielką niedogodność istniejących podręczników do tego celu (str. 8). Trudno na tem miejscu szczegółowo omawiać tę sprawę. Wyobrażam sobie jednak, że książka taka miałaby za zadanie wprowadzać ucznia w epokę współczesną oraz w poznawanie otaczającej go rzeczywistości w stopniu o wiele silniejszym niż to czyniono dotychczas. Poza tem słownik każdego opowiadania należałoby przemyśleć w związku z ćwiczeniami z obserwacji i opracować celowo i dokładnie, aby całość książki dała uczniowi odpowiedni czynny zapas słowny. Autorowie dotychczasowych wypisów na tę okoliczność zwracali, zdaje się, mało uwagi.

Książka p. Bilińskiego — trzeba to stwierdzić — jest zjawiskiem ważnem i ukazanie się jej należy powitać z prawdziwą radością. Prostuje ona ścieżki, po których w Polsce w zasadzie jeszcze nikt nie chodził. Wprowadza do polskiej literatury dydaktycznej nowe zagadnienie, które winno się stać ośrodkiem zainteresowania wszystkich polonistów. Daje pierwszą konkretną próbę praktycznej realizacji omawianych ćwiczeń słownikowych. W tem tkwi jej wartość i znaczenie.

Samuel Kleinerman.

Stanisław Tync, Józef Gołąbek. *Czytanki polskie dla II oddziału szkoły powszechnej.* Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1931.

Zasłużeni wydawcy czytanek polskich przystąpili do rozszerzania zakresu swoich zainteresowań „od dołu". Po książkach, przeznaczonych dla wyższych oddziałów szkoły powszechnej, zaczynają wydawać podręczniki do języka polskiego w oddziałach niższych. Książka niniejsza jest pierwszą w tej pracy i stanowi zapewne jakby próg dolny.

Dobór ustępów i ich układ oparty jest na tej samej zasadzie, co w tomach wydanych poprzednio, oczywiście, z dostosowaniem do obowiązującego programu w oddz. drugim. Jest to układ t. zw. cyklowy czyli skupiający się około kilku zasadniczych wątków. Jakkolwiek nie ujęte w ogólne tytuły dadzą się wyodrębnić w książeczce wątki następujące: 1. Na progu szkoły; 2. Jesienią; 3. Wieś; 4. Miasto; 5. Zima; 6. Dom rodzinny; 7. Wiosna; 8. Zwierzęta; 9. Lato.

Cykle te, jak widzimy, zbudowane na szkielecie związku z życiem dziecka i przyrody, nie występujące poza zakres wyobrażeń dziecka dziewięcioletniego, stanowią walną zaletę książki, zezwalają bowiem w dzisiejszym czasie, kiedy czytanki stanowią jeszcze ciągle podstawę nauczania języka polskiego, na koncentrację zainteresowań uczniów.

Czytanki w zbiorku zaczerpnięte są głównie i przedewszystkiem z literatury dziecięcej, z książeczek i pisemek. Reprezentowani są w nim prawie wszyscy autorzy, ukochani przez dzieci, od Konopnickiej począwszy, aż do Porazińskiej czy Szelburg-Zarembiny. Stąd też czytanki i wierszyki są naogół i piękne i przystosowane do umysłów dziecięcych.

Zgodnie z psychologją dziecięcą, wykazującą jeszcze w tym wieku znaczną przewagę egocentryzmu, zakres zainteresowań, uwzględnionych w książce, wybiega niewiele poza najbliższe otoczenie dziecka; słuszne jest również poświęcenie dużej uwagi najpospolitszym zwierzętom, ich życiu i zachowaniu; głównie występuje w czytankach zwierzę młode, i to również należy podkreślić jako zaletę doboru.

Bohaterem „ludzkim" w znacznej części czytanek jest dziecko; zabawa, zajęcia, troski i radości dziecięce stanowią główną treść opowiadań. Nie brak

jednak i osób starszych, wprowadzonych w sytuacjach zwykłych, codziennych, prostych. Autorowie, w myśl założenia, że ,,dzieci chętnie dowiadują się o tem, co robią starsi i to nawet nie tej samej, co one, sfery, że, przeciwnie, chętnie wybiegają poza granice światka dziecięcego", — mieszają środowiska, przedstawione w czytankach. Mamy tu więc i wieś i miasto, rodziny biedne i bogate, sfery inteligenckie i rzemieślnicze czy wyrobnicze. Dążeniem autorów było zaspokoić ową ciekawość dzieci podaniem wiadomości i charakterystycznych cech różnych typów życia, wyrobić przekonanie o ich potrzebie i użyteczności. Omawiając zakres zainteresowań, zaspakajanych przez czytanki, należy z uznaniem podkreślić, ich współczesność, w znaczeniu niewybiegania w przeszłość i w znaczeniu wiązania czytanek z dzisiejszym prądem rozwojowym techniki (radjo, kino, aeroplan). Należałoby przy tej sposobności podkreślić znaczną wstrzemięźliwość autorów w podawaniu jako czytanek baśni fantastycznych i to równie pod względem ilościowym jak i wybujałości fantazji. Baśń bowiem powinna być podawana w najwłaściwszy dla siebie sposób: przez opowiadanie bezpośrednie; może również odegrać pewną rolę w czytaniu cichem, samotnem; do traktowania na lekcjach szkolnych niebardzo się nadaje.

Pod względem nastroju książka jest poważna, ale pogodna; przyczynia się do tego głównie ujmowanie zjawisk przyrody jako zjawisk, niosących radość i spokój. Nie brak i smutków, niedoli i cierpienia; utrzymane są one jednak we właściwej mierze tak, by nie sfałszował się w umysłach dziecięcych prawdziwy ton życia.

Pod względem formy książka ułożona jest poprawnie. Na wyróżnienie zasługują dobrze wybrane, znakomite wiersze J. Porazińskiej. Przez książkę szkolną dotrą te perły literatury dziecięcej do najszerszych warstw, podczas gdy w ,,Płomyku" drukowane, łatwo ulegają zapomnieniu, natomiast w książeczkach autorki niedostępne są zawsze dla wszystkich wskutek ubóstwa bibljotek w szkołach powszechnych.

Ustępy prozaiczne są to wyłącznie opowiadania. Autorowie usunęli prawie zupełnie wszelki inny rodzaj ze swojej książeczki; liczyli się w tem z psychiką dziecięcą i rozstrzygnęli słusznie. Opis, epizodycznie wprowadzany w opowiadaniu wystarczająco spełnia swoją rolę propedentyczną do rzeczowych utworów, które będzie trzeba w różnych działach nauki potraktować na stopniach wyższych.

Oprócz wierszyków i opowiadań znajdują się jeszcze w książce zagadki, których celem jest zaciekawić i pobudzić dziecko do myślenia. Otóż zdaje mi się, że zagadki te niezupełnie trafiają w swój cel, albowiem są bezwarunkowo zbyt łatwe. Może być, że praktyka, szczególnie w mniejszych środowiskach wykaże coś zupełnie przeciwnego, na to jednak należy książkę wypróbować w nauczaniu szkolnem.

Książka jest obficie ilustrowana. Ilustracje realistyczne, bezpretensjonalne, wykonane starannie, przyczynią się do ożywienia nauki, a ponadto w wielu wypadkach stanowić będą konieczny komentarz, umożliwiający potraktowanie objaśnień w sposób niewerbalistyczny. Stąd ich duża wartość na tym poziomie.

Dopełniają zawartości podręcznika dwa opisy: słowniczek ortograficzny wyrazów w książce wprowadzonych, bezwzględnie potrzebny i pożyteczny, i spis ,,książek do czytania", ważny może nietyle dla dziecka, ile dla nauczycieli

jako informacja co do kompletowania bibljotek szkolnych i klasowych dla tego poziomu.

Całość prezentuje się jako publikacja pożyteczna, odpowiedniejsza może dla szkół miejskich, niż wiejskich; ale i o tem pouczyć może dopiero *życie szkolne* książki.

Równocześnie z Czytankami zjawił się opracowany przez tych samych autorów *Przewodnik metodyczny do czytanek polskich dla II oddziału szkoły powszechnej*. Zawiera on dwie części: ogólną i szczegółową. W części ogólnej omawiają autorowie układ Czytanek i metody przewidziane, w części drugiej podają 92 lekcyj na tematy, wysunięte w czytankach. Przewodnik ten w wysokim stopniu może ułatwić pracę nauczycielowi, chcącemu korzystać z książki autorów w nauczaniu szkolnem.

J. Saloni.

H. Galle i H. Radwanowa: *Dodatki do wypisów „Nasza książka" dla klasy drugiej, trzeciej, czwartej i piątej szkół powszechnych.* (Warszawa 1931. M. Arct).

Silny nacisk na wychowanie obywatelsko-państwowe z jednej strony — a brak odpowiednich programów i instrukcyj ze strony władz szkolnych w okresie rewizji programów z drugiej, nasunął wydawcom *Naszej książki* myśl dopełniania wypisów dotychczas istniejących osobnemi „dodatkami", których celem byłoby wprowadzenie dziecka szkoły powszechnej w sferę zagadnień obywatelsko-państwowych. Realizacją tego pomysłu są cztery jednoarkuszowe wkładki do książek dla 2, 3, 4 i 5 oddziału, stanowiące jakby osobne cykle w całości książek.

Trudno przewidzieć, czy rozwiązanie wydawców w zupełności odpowie twórcom nowego programu; niezależnie jednak od tego przyznać trzeba, że „dodatki" się udały.

Pod względem treści dobrze wprowadzają dziecko w pojęcie obowiązku państwowego — uświadamiają mu, iż jest cząstką zorganizowanej całości, do której należy i musi się przystosować, aby żyć pożytecznie — uczą spójni z najbliższem, bratniem otoczeniem a poprzez nie sięgają do ogółu, do ludzkości — zbliżają ideały dzisiejszego Polaka: potęgi mocarstwowej własnego państwa. Treść tę wprowadzają stopniowo i systematycznie, wychodząc od rzeczy najprostszych, najcodzienniejszych, najpospolitszych; przystosowują ją do psychiki dziecka, przemawiając do fantazji tokiem opowiadającym, interesując fabułą żywą, nie narzucając gotowych formuł i rozwiązań, budząc natomiast aktywne pierwiastki w duszy dziecka.

Nie zdziwi taki stan, jeżeli się zważy, że na zawartość „dodatków" złożyły się najprzedniejsze pióra literatów dziecięcych: Porazińska, Zarembina, Szuchowa, Oderfeldówna, Ostrowski, Ejsmond i i.

„Dodatki" bezwzględnie przyczynią się do ożywienia, zaktualizowania i odświeżenia „Naszych książek", które z wielu względów wymagałyby gruntownej rewizji.

S. Zawirski.

Ignacy Chrzanowski. *Historja literatury niepodległej Polski (965—1795).* (Z wypisami). Wydanie dziesiąte, poprawione i uzupełnione. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Druk Anczyca w Krakowie.

W obecnym swoim zakresie, bardzo rozszerzonym, w najnowszem, dziesiątem (licząc z przedrukami) wydaniu, przekracza dzieło znacznie materjał, przewidziany

w programie dla szkoły średniej. Ponieważ jednak materjał ten obejmuje rzeczywiście tylko najskromniejsze *minimum*, schodząc czasem nawet poniżej tego *minimum*, będzie rzeczą niezmiernie pożyteczną, jeśli się da do rąk uczniom książkę, która wzbogaci szczupłe wiadomości, nie mogące wystarczyć jednostkom bardziej uzdolnionym i zamiłowanym w kierunku humanistycznym. Co więcej, dzieło prof. Chrzanowskiego ma wszelkie warunki po temu, by dawać impuls do samodzielnej lektury autorów staropolskich w szerszym zakresie, niż lektura obowiązkowa.

Sądzę jednak, że książka posiada znaczenie przedewszystkiem dla nauczyciela. Może i powinna stać się niezmiernie pożytecznym kierownikiem i zarazem idealnem niemal repetytorjum, zawierając to *minimum* wiadomości podręcznych — by użyć tego wyrazu — po które sięgać musi nieustannie w swej pracy. Niezmiernie cenną z tego punktu widzenia jest dodana obecnie na końcu książki „Bibljografja" przedmiotu. Jest to oczywiście nie bibljografja kompletna, ale wybór podstawowych opracowań i najlepszych wydań autorów, który stanowi prawdziwą nić Arjadny w labiryncie prac, poświęconych historji literatury. Uczniowie uniwersyteccy prof. Chrzanowskiego od szeregu lat otrzymywali w systematycznym wykładzie tę bezcenną bibljografję rozumowaną swego przedmiotu, którą znakomity dydaktyk nieustannie kontrolował, rozszerzał i uzupełniał. Obecnie, utrwalona w druku, stanowi podstawę, którą już każdy nauczyciel i każdy pracownik na polu historyczno-literackiem może rozbudowywać samodzielnie w miarę pojawiania się nowych prac.

Dla zorjentowania, w jakim zakresie opracował autor ogrom materjału, podaję tu zestawienie grup, na które można podzielić „Bibljografję"; pozbawiona w druku szczegółowych nagłówków, może bowiem wydawać się ona, na pierwszy rzut oka, nieco chaotyczną. Podział systematyczno-chronologiczny wyglądałby mniej więcej tak: Historja literatury powszechnej, porównawcza historja literatury, historja nauk pokrewnych (jak filozofja, historja), estetyka i teorja twórczości literackiej, metodyka badań literackich, historja literatur, które wywarły wpływ na literaturę staropolską (grecka, rzymska, łacińska średniowieczna, czeska, włoska, francuska angielska). Dalej mamy podręczniki z zakresu historji kultury, dzieła i czasopisma bibljograficzne polskie, ogólne i specjalne (szkoda, że nie wspomniano osobno o bibljografjach: „Pamiętnika Literackiego", Vrtela-Wierczyńskiego i „Ruchu Literackiego"), zestawienie najważniejszych zbiorów tekstów pisarzy staropolskich, antologje rodzajów literackich. Zkolei następuje wykaz najważniejszych podręczników historji literatury polskiej, obejmujących całokształt, podręczników, obejmujących poszczególne rodzaje twórczości literackiej w Polsce, oraz historję motywów, wreszcie prac, zajmujących się zagadnieniami zewnętrznej formy tej twórczości. Po tym ogólnym wstępie następuje zestawienie literatury, odnoszącej się do czterech głównych epok, na jakie autor dzieli literaturę staropolską (średniowiecze, wiek XVI, XVII, XVIII), zawsze w analogicznym układzie. A więc w obrębie każdej z grup dzieła ogólne, przedstawiające tło kulturalne zagranicą i w Polsce, poprzedzają prace, odnoszące się do całokształtu dziejów literatury danego okresu, dalej następują prace, omawiające poszczególne rodzaje i motywy: nakoniec przychodzą kolejno autorowie, przyczem naprzód podana jest najważniejsza literatura o każdym z nich, a potem najważniejsze, to znaczy możliwie najbardziej krytyczne, wydania dzieł.

Układ i metoda dzieła prof. Chrzanowskiego znane są powszechnie. Przechodzę więc bezpośrednio do scharakteryzowania zmian, jakie wprowadza nowe wydanie.

Jedną z najważniejszych jest wprowadzenie wymienionej bibljografji. Drugą, bardzo ważną, jest uzupełnienie i poprawienie bardzo wielu dat, odnoszących się do życiorysów i do wydań dzieł (zauważyłam tu zresztą parę błędów drukarskich, które szpecą również niektóre cytowane teksty). Trzecią jest zastąpienie tytułów

dzieł, cytowanych poprzednio w skróceniu i wyłącznie po polsku, tytułami w pełnem brzmieniu i w języku oryginalnym (w szczególności łacińskim). Czwartą — bardziej racjonalny układ graficzny cytatów. Piątą jest skreślenie wyjątków z tych wszystkich dzieł, które każdy miłośnik literatury, jak stwierdza słowo wstępne, powinien znać w całości. Są to wszystko zmiany do pewnego stopnia formalne, zewnętrzne, nie sięgające w głąb istoty książki. Ale są i zmiany bardziej istotne.

Pierwszy ich rodzaj — to uwzględnienie nowych i najnowszych badań na polu historji literatury, które autor bierze pod uwagę i referuje w sposób skrupulatny: najwidoczniej śledzi nieustannie bieżącą literaturę naukową i ciągle uzupełnia swe dzieło. Do najważniejszych uzupełnień należy wszystko, co autor pisze o literaturze sowizdrzalskiej, niedawno odkopanej przez Badeckiego, Brucknera i innych, oraz cały rozdział, poświęcony powieści staropolskiej (badania Krzyżanowskiego). Wynikiem prac nowszych jest również pojęcie i analiza pieromantyzmu, zastosowane tu przez autora na określenie wielu zjawiks, które omawiał poprzednio pod innemi nazwami. Również na poczet nowych odkryć w dziedzinie historji literackiej należy policzyć zrewidowane teksty niektórych cytat, jak przedewszystkiem pieśni staropolskich XV i XVI w., ,,Sarmatyzmu" Zabłockiego i ustępów z Kitowicza.

Drugą kategorję uzupełnień — i to bardzo ciekawych — stanowią te ustępy, które są wynikiem rewelacyj w umyśle samego autora, jego zainteresowań rozbudzonych jakiemś zjawiskiem, lub osobistością, na które nie zwracał dotychczas dostatecznej uwagi. Klasycznym przykładem jest tu bardzo interesujący syntetyczny szkic o Stanisławie Lubomirskim, zupełnie (rzecz dziwna !) pominiętym w poprzedniem wydaniu, i może właśnie dlatego cośkolwiek przecenionym obecnie. Należą tu też np. ustępy o Stryjkowskim, rozszerzone znacznie omówienie poezji Sarbiewskiego, której piękno dopiero teraz w pełni przemawia do czytelnika, wzmianka o Bystrzonowskim, rozbudowa wiadomości o Naruszewiczu, o Krasickim, o Karpińskim, uwzględnienie całego szeregu utworów omawianych już i dawniej autorów, wzbogacenie spostrzeżeń nad wpływem literatur zagranicznych i t. p.

Trzeci rodzaj zmian można nazwać najbardziej rewizjonistycznym. Zmiany te — to owoc wytężonej pracy myśli analitycznej autora, dążącej do coraz głębszego zrozumienia ducha czasów, do coraz lepszego ujęcia omawianych pisarzy, do wdarcia się zarówno w głąb ich psychiki, jak i w tajemnicę ich twórczości. Zmian tych jest tak wiele i sięgają tak głęboko, że książka stała się niemal innem dziełem. Cały szereg ustępów przerobionych jest nie do poznania. Poprostu mało co pozostało z dawnych ujęć, a niemal wszystko zostało niezmiernie pogłębione. Największym zmianom i rozszerzeniu uległa literatura stanisławowska. Do najciekawszych przemian zaliczyłabym szerokie, syntetyczne ujęcie psychiki i twórczości Modrzewskiego, charakterystykę psychologji Skargi (nie bez wpływu zresztą jednostronnej książki Mitany), ustęp o religijności Kochowskiego, o filozofji Trembeckiego, o poglądzie na świat Kołłątaja, zmiany w interpretacji niektórych poglądów Staszica. Zajmujące analizy formy twórczości wielu pisarzy, ich stylu i języka (świetna charakterystyka tej strony twórczości Krasickiego!) są również nowością. — Najważniejszą zmianą jednak jest niezmiernie pogłębione ujmowanie spraw religijnych. Pod tym kątem widzenia ocenia autor bez porównania bardziej objektywnie całe epoki i zjawiska kulturalne, jak np. średniowiecze, reformację i wiek oświecenia. Szczególnie uderzającą jest dążność do pogłębienia własnych ujęć w ustępie, poświęconym scholastyce. W wydaniu poprzedniem sąd autora zadziwiał powierzchownością. Obecnie wykazuje on zrozumienie dla celów i dążeń filozofji średniowiecznej, podkreśla jej ,,rolę ogromną i bardzo dobroczynną" i charakteryzuje pięknie tę epokę, mówiąc: ,,Nigdy jeszcze, ani przedtem, ani potem, myśl ludzka nie zdobyła się na tak wielki

wysiłek, żeby uzasadnić rozumowo prawdy religijne, ale bo też nigdy jeszcze, ani przedtem, ani potem, ludzie nie odczuwali tak głęboko potrzeby i konieczności religji, nigdy tak jasno nie rozumieli tej prawdy, że religja jest i powinna być nie jakąś gałęzią życia, ale jego korzeniem i pniem" (str. 17). Nie jest to jedyny ustęp poświęcony gloryfikacji religji. Autor rozumie już obecnie społeczne konieczności religji; a w związku z tem zmienia się nieco na korzyść jego ocena kościoła katolickiego. Zajmuje się też autor obecnie szczegółowo charakterystyką religijności każdego z wybitniejszych pisarzy, jako istotnego czynnika ich psychiki i twórczości, podczas gdy przedtem poprzestawał na ogólnikach, albo pomijał tę stronę zupełnie.

Dążność rewizjonistyczna zaznaczyła się również w zmianach i przedewszystkiem w ogromnem pomnożeniu wybranych wyjątków tekstów, które, z niewielu zgoła zbytecznemi wyjątkami, są bardzo szczęśliwe i trafne, jak również w retuszowaniu niektórych niestaranności i jaskrawości stylu (należałoby to może jeszcze dalej posunąć).

Bez zmiany natomiast pozostał stosunek do niektórych przejawów życia staropolskiego. Patrjotyzm, gorącość ducha, siła namiętności unoszą autora czasem zbyt daleko, sprawiając, że może niezupełnie sprawiedliwy jest wobec faktów, kierunków myśli, czy grup społecznych, które uważa za czynniki ujemne w rozwoju dziejów i myśli staropolskiej. Niewątpliwie w potępieniu większości tych objawów ma słuszność. Potępienie to jednak, zbyt namiętne, otrzymuje formę jaskrawą, o co mniejsza, ale prowadzi również do jednostronności, która sprawia, że znaczenie i wpływ wspomnianych czynników jest może przeceniony. Prowadzi do apoteozy literatury, a bezwzględnego potępienia życia politycznego i społecznego niepodległej Polski. Niechęć autora objawia się zwłaszcza w stosunku do kilku grup społecznych w drugiej połowie XVII i pierwszej XVIII w.: są to magnaci, tłum szlachecki i zakon jezuitów, jako całość (bo poszczególnym jezuitom nie odmawia ich zasług na polu kultury polskiej). Szczególnie uprzedzenie względem tych ostatnich, niemal już irracjonalne, spotęgowało się od ostatniego wydania książki. Mam wrażenie, że o ile autor wnika znakomicie w istotę zjawisk literackich, o tyle zjawiska z zakresu historji politycznej i społecznej zanadto upraszcza (co prowadzi w rezultacie do utartych ogólników) i że niezawsze zdołał uniknąć mierzenia zjawisk tych miarą dzisiejszych pojęć i norm. Szczególnie odnosi się to do ustępów, w których mówi o nietolerancji religijnej ubiegłych wieków i o wyobrażeniach politycznych i społecznych naszych przodków.

Czy z punktu widzenia wychowawczego pożądane jest takie, jednostronne może, potępienie pewnych grup społecznych w przeszłości, które, bez świadomości czytelnika i bez woli zapewne autora, może automatycznie rzucać refleks na stosunki dzisiejsze — i to w epoce, w której odczuwa się potrzebę raczej łagodzenia, niż rozbudzania antagonizmów społecznych? Czy pożądane jest przedstawianie w świetle bezwzględnie ujemnem niektórych okresów przeszłości w epoce aż nazbyt pochopnej do brutalnego potępienia i odtrącenia całej przeszłości? Oto są pytania, które nasuwają się przy lekturze niektórych ustępów książki prof. Chrzanowskiego. Nie znaczy to, by należało zamykać oczy na prawdę i hołdować zakłamaniu, ale idzie o to, że w historji prawda jest jednak rzeczą względną, przeszłość nie da się zamknąć w niezmienne ramy, czego dowodem wznawiane próby rewizji poglądów. Że sam autor daleki jest o całe niebo od jakiegoś zasklepienia się, że dąży nieustannie do rewizji, o tem mówi najdobitniej cała jego książka w najnowszem swem wydaniu,

zestawiona z wydaniami dawniejszemi. Historyczny punkt widzenia staje się niewątpliwie coraz bardziej punktem widzenia autora. Nie ulega kwestji, że jest on konieczny w dziele, które stawia sobie za zadanie nietylko wymalować obraz przeszłości, ale także — jak na książkę o celach wychowawczych przystało — również kształtować s ą d o tej przeszłości.

W szczegółach kilka objaśnień nie wydaje się trafnemi np. na str. 8 ,,stępak" = ,,jednochodnik t. j. koń lekko pod siodłem chodzący", str. 324 ,,surowce" = ,,powrozy", str. 305 ,,mienią" = ,,mniemać". Nie umiem sobie objaśnić również wprowadzenia kilku form językowych w tekstach staropolskich np. str. 14 stale forma ,,kryż", ,,kryżować", na str. 32 ,,silną, dziwną rzecz" zam. ,,silno dziwną rzecz", ,,niedna" zam. ,,nijedna", na str. 33 ,,wezwawszy, i", zam. ,,wezwawszy ji"; na str. 35, w. 3 i 4 zdołu, sądzę, że wprowadzenie *ablativu* w wyrazach ,,miłościwa", ,,rzecznica" zbyteczne, str. 36 ,,kzyż", ale tuż obok ,,krześcijani". Są to jednak nieiiczne drobiazgi.

Czcigodny autor, któremu tyle, jak wszyscy jego uczniowie, zawdzięczam, zechce wybaczyć mi powyższe zastrzeżenia, których zresztą w stosunku do najnowszego wydania jest o wiele mniej, niż mogło ich być w stosunku do wydań poprzednich. Idzie mi tu zresztą może raczej o formę, niż o rzecz samą. Pierwszorzędne walory wychowawcze, zawarte w książce, która chce być i jest świadomym wyrazem najwyższych ideałów moralnych, stawiają ją na czele dzieł, pomocnych przy realizacji wzniosłego hasła nauczycieli-polonistów, które tak dobitny wyraz znalazło na ostatnim Zjeździe: w y c h o w a n i e p r z e z n a u k ę j ę z y k a o j c z y s t e g o. Wartość wychowawcza dzieła prof. Chrzanowskiego opiera się na innym jeszcze czynniku — niezastąpionym; na wszystkich jej kartach odczuwa się sugestywne tchnienie bezcennych walorów d u s z y autora. Są to: szczerość i odwaga przekonań, niewzruszone podstawy etyczne, najgłębszy humanitaryzm, płomienny patrjotyzm.

Dr. Zofja Ciechanowska.

S t a n i s ł a w W y s p i a ń s k i: *Noc listopadowa.* Opracował J u l j u s z S a l o n i. Cz. I. Tekst. Cz. II. Objaśnienia i przypisy. Warszawa, Instytut Wydawniczy ,,B i b l j o t e k a P o l s k a". Wielka Bibljoteka Nr. 56.

Noc listopadowa nie zachęca przeciętnego czytelnika do jej lektury. Wyspiański jakby naumyślnie spiętrzył trudności zawiłego myślenia w posąg, którego formą symbol i alegorja, treścią zaś dzieje powstańczej Nocy.

Każda próba uprzystępnienia tego rodzaju lektury szerszemu ogółowi, a zwłaszcza młodzieży, powinna być mile przyjęta z zastrzeżeniem, iż 1. dzieło istotnie posiada wartość literacką, 2. jego opracowanie, objaśnienia i przypisy spełniają zamierzoną rolę.

Zechciejmy na chwilę odrzucić wszelki nasz sentymentalizm patrjotyczno-narodowy, związany organicznie z tematem *Nocy listopadowej* i zapytajmy, czy utwór ten jest dziełem, stojącem na wyżynie myśli i artyzmu? W czem tkwi jego wielkość lub czego mu niedostaje? Jaką posiada wartość w polskiej literaturze i jaką w literaturze porównawczej? Jak się przesuną wartości pod kątem widzenia tego utworu jako sztuki scenicznej?

Pytania niepokojące i drażliwe — choćby z przyczyny sentymentu dla dzieła i autora. Znawcy twórczości Wyspiańskiego, krytycy i profesorowie,

przyjęli dzieło z entuzjazmem, który to entuzjazm nie został jednak dość ściśle uzasadniony. *Noc listopadowa* nie przebyła całkowitej próby ogniowej w ocenie krytyki literackiej. Może długo jeszcze pozostanie ona przedmiotem spornym, zanim skrystalizuje się o niej sąd, najbliższy prawdy bezwzględnej.

A jednak — jakkolwiekby wypadł ten sąd ostateczny, *Noc listopadowa* nie straci na swojej wartości w jednej rzeczy: Utwór ten, poniekąd kabalistyczny, wymaga gimnastyki myślowej. Żąda on zaznajomienia się z historją powstania listopadowego, z filologją klasyczną, archeologją, starożytną demonologją, orfiką, mistyką, z zabytkami architektury czasów Stanisława Augusta, nareszcie z tendencją programową muzyki dramatycznej, gdyż *Noc listopadowa* jest dziełem nawskroś muzycznem.

Profesor J u l j u s z S a l o n i, znany nam już z umiejętnego opracowania *Grażyny* i *Warszawianki* (W. B. 19 i 38), podjął się sprawy trudnej: Stał się przewodnikiem po labiryncie *Nocy listopadowej* i do tego celu użył wszelkich środków pomocniczych, aby jej zawiłość rozjaśnić. W jego opracowaniu znajdujemy wyczerpujące objaśnienia rzeczowe, w przypisach zaś zbiór pierwszorzędnego materjału, dotyczący genezy utworu, dziejów *Nocy listopadowej*, sądów o niej, muzycznego programu i bibljografji. Wszystkie wyjątki z źródeł pomocniczych, ułożone systematycznie, metodycznie. Więc najpierw historja i topografja akcji, potem różnorodne sądy krytyczne, ułożone w ten sposób, iż ich treść, uzupełniając się wzajemnie, pozwala czytelnikowi uchwycić myśl przewodnią utworu. Przytoczone są tu głosy Boya-Żeleńskiego, Stanisława Lacka, Wacława Borowego, Stanisława Kolbuszewskiego, Józefa Kotarbińskiego, Grzymały-Siedleckiego, Tadeusza Sinki. Komentator nie pominął żadnej sposobności, aby tekst odpowiednio naświetlić. Unikając rozmyślnie własnego sądu, stara się J u l j u s z S a l o n i o możliwie wyczerpujące opracowanie *Nocy listopadowej*. Nie omieszka on zaprowadzić nas nawet do Łazienek, dając ich opis pióra F. M. Sobieszczańskiego. Celem wywołania w nas odpowiedniego nastroju, rzuca nam wyimek z „Ludzi bezdomnych" Żeromskiego: przecudny i przesmutny opis parku Łazienkowskiego, na tle jesiennej przyrody.

Opracowanie *Nocy listopadowej*, dokonane przez J u l j u s z a S a l o n i e g o, jest dobrym przewodnikiem w zawiłościach dzieła. Czy mimo wszystkie zabiegi komentatora zdoła nas on wyprowadzić z labiryntu *Nocy listopadowej?*

Byłoby krzywdą dla niego, gdybyśmy to pytanie zwrócili tylko pod jego adresem. A to zarówno z przyczyny nieustalonych sądów krytyków o *Nocy listopadowej*, jak i z uwagi na cel i zamierzenie całokształtu wydawnictw „Wielkiej Bibljoteki". Jej teksty są przeznaczone przedewszystkiem dla użytku szkół średnich, a ich opracowanie, ułożone według metodycznego schematu, nie podaje gotowego sądu krytycznego, lecz zmusza ucznia — pod przewodnictwem nauczyciela literatury — do skrzętnego szperania po zakamarkach przypisów.

Klasyczne niemieckie powiedzenie: „Alles steht aufgeschrieben", odnosi się bez zastrzeżeń do objaśnień i przypisów *Nocy listopadowej*. Trzeba tylko chcieć — i umieć czytać.

Strona typograficzna książki, jak zwykle, bez zarzutu — lecz także dla niej zapytanie: Dlaczego psuć harmonję wykwintności przez d w u s t r o n i c o w e ryciny?

Dr. Józef Gluziński.

Witold Bunikiewicz.

O nowe podstawy twórczości literackiej w Polsce.

Raz po raz zjawia się pytanie, do jakiego kierunku literackiego zwrócić umysły młodego pokolenia polskiego, aby je wychować zgodnie z wymaganiami współczesności i obowiązkami, jakie czekają młodzież w przyszłości.

Polska przeszłość literacka nie wydaje się wielu pedagogom dość odpowiednia dla wychowania nowego typu ludzi, przygotowanych należycie do tysiąca zadań życiowych w odrodzonej ojczyźnie.

Literatura renesansowa wydaje się zbyt oddaloną od obecnej rzeczywistości, podobnie zresztą jak piśmiennictwo wieku XVII i epoki stanisławowskiej. — Romantyzm zaś wraz z całą swą ideologją byronizmu, wallenrodyzmu, mistycyzmu, kultu zemsty i nienawiści, biernego poświęcenia lub heroicznej walki „jednego z miljonem", niewiele posiada wartości wychowawczych dla współczesności, marzącej sny o wszechludzkiej humanitarności, poszanowaniu człowieka, brataniu się ludów i tych wszystkich ideach, które po wojnie zakiełkowały na ziemi, zroszonej obficie przelaną krwią ludzką.

Jednogłośnie zaś niemal uznają polscy pedagogowie, iż wykształcenie młodego Polaka oprzeć trzeba na literaturze pozytywistycznej, która zawiera w sobie wiele cech państwowo-twórczej pracy, wielbi demokrację i sławi mozolny trud dnia codziennego. — Pióropusz romantyczny, gest i patos wydają się pedagogom zgoła niepotrzebnym, a nawet śmiesznym rekwizytem z przeszłości, który trzeba czem śpieszniej pogrzebać w niepamięci i nie ukazywać go współczesnej młodzieży, przygotowującej się do „wyścigu pracy" i pozytywnego ujmowania zjawisk życiowych.

Tymczasem powojenna literatura całego świata okazuje wręcz odmienne od tych życzeń tendencje i coraz wyraźniej nakłania się do gestu romantycznego, który ma być odtrutką na „zmechanizowanie" życia i osławioną już „amerykanizację", wytwór najbezwzględniejszego i najbardziej drapieżnego kapitalizmu, jaki kiedykolwiek zjawił się na ziemi. „Amerykanizm" współczesny nietylko, że wtrącił miljony ludzi na dno nędzy, ale odbił się echem w literaturze i całej umysłowości starej Europy. — Powstały nowe typy literackie.

I do umysłowości polskiej wkroczyła butnie Ameryka, nie ta, której przedstawicielami są Wilson, Byrd lub Lindbergh, ale usymbolizowana w postaci divy filmowej, boksera lub towarzysza z bandy Al-Capone. Osią, wokół której obraca się zamerykanizowana literatura Europy jest „miljon". Ideałem — zdobycie tego miljona dolarów, w dobry czy w zły sposób — ale miljona...

Polskę dotknęła tylko zlekka ta zaraza, być może dzięki temu, że nasza literatura odegrała szczególną rolę w dziejach narodu i wcale nie wyrzekła się swej wychowawczej misji. Pomimo wszystko, pisarz polski pozostał nadal w świadomości obywateli moralnym przywódcą i wyrazicielem sumienia narodowego. Działo mu się zawsze źle, w obecnych czasach bardzo źle, ale szczytna misja pozostała, a wraz z nią obowiązujące apostolstwo...

Wbrew powszechnie głoszonej opinji, iż czytelnictwo spadło w Polsce, trzeba stwierdzić z całą mocą, iż jest wręcz przeciwnie. Liczba czytających znacznie się powiększyła, czego dowodem są liczne czytelnie, wypożyczalnie, wcale pięknie wyposażone bibljoteki przy różnych związkach i stowarzyszeniach, nie mających często żadnego związku z celami oświatowemi i kulturalnemi.

Z roku na rok powiększa się liczba czytelników w Polsce i stale będzie się powiększać w miarę wzrostu oświaty.

Jakąż jednak książkę produkuje Polska? Bez zająknienia można powiedzieć: w 90 procentach złą i plugawą; bez wartości artystycznej i społecznej, tłumaczoną haniebnie, wydaną jeszcze gorzej.

W fantastycznych ilościach rozchodzą się te grosikowe książki po Polsce, one to wychowują naród i szerzą „oświatę". Są tanie, dostępne, dzięki różnym agencjom dziennikarskim i wydawniczym za bezcen kolportowane po kraju.

Dość rzucić okiem do naszych czołowych pism codziennych: prócz paru dzienników w całej Polsce, reszta prasy żyje najokropniejszą tandetą zagraniczną, rozpowszechnianą w powieściowych odcinkach.

Nic więc dziwnego, że w takich warunkach i w atmosferze najpodlejszego straganiarstwa wydawniczego pisarz polski ma wyjątkowo utrudnione zadanie i często przystosowuje się do „wymagań chwili", lub nie chcąc zniżyć sztandaru, traktuje literaturę, jako „pracę uboczną przy innym zawodzie".

A przecież w odrodzonej Polsce powstały setki nowych problemów, a odbudowa i ugruntowanie wolności odbywać się musi równorzędnie i na terenie moralnym.

Ażeby byli ludzie uczciwi, szlachetni, uspołecznieni, by umieli kochać wielki ideał człowieczeństwa, by byli zdolni do poświęcenia

i bohaterstwa, trzeba ich nauczyć, a nauczywszy — przekonać, że takimi być muszą.

Najidealniejsza szkoła uczynić tego nie zdoła, jeśli dalsze nauczanie będzie głosiło wręcz przeciwne hasła. Trzeba sobie jasno zdać sprawę, że pisarz odgrywa taką samą rolę w społeczeństwie, jak nauczyciel w szkole: Uczy i wychowuje.

Dowiodła tego nasza historja i nie tajne jest żadnemu z uczestników ostatniej wojny, że bohaterowie Sienkiewicza byli ideałami naszych „szarych żołnierzyków", a brawurę i temperamenty „Kmiciców", „Wołodyjowskich" lub „Skrzetuskich" nieraz hamować musiała żelazna dyscyplina dowódców.

Polska literatura spełniła w okresie niewoli tak wybornie swą rolę społeczną, iż niepodobna przypuścić, aby teraz wyzbyła się chęci przodowania myśli państwowej i narodowej.

Literatura musi wykuć nowy typ człowieka, musi skończyć z oglądaniem się na Europę i wyławianiem stamtąd „nowinek literackich", i „kierunków", by je przeszczepiać na grunt polski.

Polska rola dziejowa jest wyjątkowa w Europie: byliśmy i zostaniemy granicą dwóch kultur, wschodniej i zachodniej. Na stokroć większe narażeni jesteśmy niebezpieczeństwo, niż każdy inny naród na świecie.

Więc i człowiek musi być silniejszy, dzielniejszy i wytrwalszy.

Musimy być narodem niezłomnych charakterów, silnej woli i nieugiętej wytrwałości.

Musimy wychować nowe pokolenie, dostosowane do życia współczesnego i zdolne udźwignąć ciężar przeznaczeń dziejowych.

A tem wychowaniem narodu pokierować musi nowożytny nauczyciel i nowożytny pisarz polski.

Każdy na swój sposób i w miarę talentu, ale zawsze z pamięcią o tem, iż polski artysta-twórca nie jest jakąś egzotyczną rośliną, przesadzoną z obcych oranżeryj na twardą opokę polską, ale kość z kości i krew z krwi synem swej ziemi, którą chce widzieć szczęśliwą.

Władysław Arcimowicz.

Wileńska twórczość literacka lat ostatnich (1927—1931).

W roku 1926 staraniem ś. p. Czesława Jankowskiego, a nakładem Wil. Oddziału Polsk. Białego Krzyża wydano *Almanach Literacki*, który wyczerpująco informował o ruchu literackim w Wilnie. Od tego czasu upłynęło zaledwie parę lat, a jednak bardzo wiele się zmieniło. Ten i ów z autorów tam wymienionych, szczególniej ze starszego pokolenia, porzucił pracę literacką. Wielu z początkujących, których tam zanotowano, zawiodło nadzieje, a na

ich miejsce wyłoniły się nowe obiecujące talenty. Dalszy jednak rozwój literatury regjonalnej wileńskiej oparł się przeważnie na siłach już wówczas znanych. Naogół biorąc, produkcja książkowa lat ostatnich wzrosła o tyle, że niepodobna dać jej wyczerpującego obrazu w ramach niniejszego artykułu, — z tego powodu muszę się ograniczyć do omówienia rzeczy najważniejszych.

TEATR. W twórczości dramatycznej zapisał się przedewszystkiem Tadeusz Łopalewski, rodem z powiatu kutnowskiego, przebywający w Wilnie od lat już przeszło dziesięciu. Reduta wystawiła dwie jego sztuki: misterjum p. t. *Betlejem Ostrobramskie* i poemat dramatyczny p. t. *Rycerz z La Manczy.* Obydwa utwory potem zostały ogłoszone drukiem: pierwszy w „Bibljotece Źródeł Mocy" (Wilno 1928), drugi zaś nakładem Ludwika Chomińskiego (Wilno 1929). W obydwóch utworach uderza przedewszystkiem głęboka religijność. Pierwszy z nich wyrósł na podłożu tradycyjnych betlejek ludowych, w których zwykłe element podniosły, religijny miesza się z żartobliwym, aktualnym. Łopalewski i jedno i drugie zachował, jednak dał stanowczą przewagę podniosłości religijnej. Uderzają tu jeszcze tło i postacie wybitnie regjonalne. Rzecz dzieje się na ulicy przed obrazem ostrobramskim, element żartobliwy i aktualny reprezentują przedewszystkiem typowi wileńscy żebracy, podniosłość ideową i religijną wyrażają Mickiewicz, św. Kazimierz i W. Ks. Witold, jako królowie oddający pokłon. — W *Rycerzu z La Manczy* oparł się autor na przeżyciach literackich, jak to sam wyznaje we wstępnym wierszu. Nie jest to przeróbka sceniczna powieści, lecz raczej indywidualne przetworzenie donkiszoterji. Zachowując wszystkie cechy cerwantesowskiego Don Kichota, Łopalewski wyolbrzymił jego idealizm, który tu przykrył wszystkie śmiesznostki bohatera i wkońcu doprowadził go do zupełnego rozdźwięku ze światem, a do zupełnego pojednania się z Bogiem. Don Kichot Łopalewskiego kończy życie w klasztorze.

Również Reduta wystawiła *Sen* Felicji Kruszewskiej, który potem widziano i w innych miastach. Autorka jest związana z Wilnem nietylko pierwszem wystawieniem swojej pierwszej sztuki, lecz i studjami na U. S. B. *Sen* wywołał ożywione dyskusje i polemikę wśród recenzentów, zyskując sobie zarówno entuzjastycznych chwalców, jak i zaciętych wrogów. Przyczyną było to, że ta sztuka w sposób oczywisty potrąca o zagadnienia dzisiejszego życia społecznego i politycznego, z których szczególniej ostatnia dziedzina ma zdolność roznamiętniania.

Dyr. Zelwerowicz wystawił sztukę Kazimierza Leczyckiego, rodem z Mińska litewskiego, osiadłego w Wilnie. Rzecz ta p. t. *Sztuba* wystawiana była i w innych miastach. Jak *Sen* Kruszewskiej, a nawet z tych samych powodów, wzbudził utwór Leczyckiego wielkie zaciekawienie, dyskusje i polemikę. Pod względem formalnym wytykano autorowi to i owo, lecz były to rzeczy nieistotne, drugorzędne. Ostatecznie zgodzono się, że Leczycki ma talent dramatyczny. Trudno było o to, bo trzeba było przezwyciężyć zdziwienie, że ten Leczycki, którego znamy od tylu lat i który pisywał wszystko, od feljetonów do powieści, opanował również najtrudniejszą z form: dramat. Najtrudniej jest w takim wypadku przekonać znajomych, a Leczycki jest w Wilnie jedną z najpopularniejszych postaci. Dopomógł mu w tem problem w jego sztuce poruszony. Chodzi o szkolnictwo, o prądy wychowawcze szablonujące i indywidualizujące, przy których ścieraniu się cierpi bardzo często żywy materjał pracy wychowawczej: uczniowie. Ziemie wschodnie, a Wilno w sposób szczególniejszy, konflikt ten odczuwają, gdyż żyje tu i raz po raz

wybucha ów pęd twórczy w pracy wychowawczej, który wypływa z tradycji, pozostawionej przez dawną Szkołę Główną Wielkiego Księstwa Litewskiego i przez Liceum Krzemienieckie. W Wilnie troska o wychowanie, o losy przyszłości ciekawi bardzo szerokie koła, a zaciszna atmosfera „sielankowa", spowodowana zastojem handlu i przemysłu w tym zapadłym kącie Rzeczypospolitej, sprzyja wszelkim rozmyślaniom. Więc problem Leczyckiego padł na grunt podatny i zyskał dlań rozgłos.

LIRYKA. Naczelne miejsce należy się tu Witoldowi Hulewiczowi. Zanim osiadł on w Wilnie (w roku 1925) znany już był w Polsce, jako tłumacz utworów M. Broda, Rabindranatha Tagore, Goethego, Reinera Marji Rilkego i Pawła Valéry'ego oraz jako współredaktor poznańskiego *Zdroju*. Przecież w ciągu ubiegłych lat sześciu szeregiem prac związał siebie z Wilnem i tem upoważnił do omówienia jego liryk w niniejszym artykule. Z Wilnem wiąże go przedewszystkiem redagowanie w roku 1925 *Tygodnika Wileńskiego*, jedynego dotychczas w tem mieście pisma literackiego, którego przedwczesny zgon godny jest ubolewania. Ponadto zasłużył się Hulewicz Wilnu, jako kierownik literacki „Reduty". Ostatnio dał on piękny wyraz przywiązania do tego miasta w zbiorku wierszy, poświęconych jego malowniczym zakątkom. Zbiorek nazywa się *Miasto pod chmurami* (nakład L. Chomińskiego 1931). Rodowici wilnianie zazwyczaj pytają tu ze zdumieniem: dlaczego pod chmurami? — „*Takich chmur, jak nad Wilnem, niema w żadnym kraju*", — zapewnia Hulewicz. Przypominają się w tem miejscu zachwyty Mickiewicza w *Panu Tadeuszu* nad temiż samemi chmurami i... wówczas staje się zrozumiałem, że, aby ocenić ich fenomenalność, trzeba patrzeć na nie oczami wspomnienia i tęsknoty, lub trzeba przyjechać do Wilna z zachodu Polski. — Hulewicz ma oryginalny stosunek do rzeczy. We wszystkiem, co nań wywarło estetycznie silne wrażenie, dopatruje się on jakiejś treści ukrytej. W ten sposób wyłania się z jego poezyj jakaś artystyczna metafizyka, czasem historjozofja. Jednak nie operuje on pojęciami, owszem wszystko to rozwija się w drodze skojarzeń wyobrażeniowych. Jest tu logika, którą Ribot nazwał wyobrażeniową i uczuciową. Logika ta prowadzi Hulewicza do ożywienia filozofją życia martwych murów Wilna. Takie ożywianie „martwej natury" myślą i wyobraźnią mieliśmy u Hulewicza już w poprzednich zbiorkach jego poezyj: *Sonety instrumentalne* (1928) i *Lament królewski* (1929).

Przed Hulewiczem uczciła Wilno zbiorkami poezyj W. Niedziałkowska-Dobaczewska (*Wilno. — Poezje*, 1922 oraz *Wilno. — Tryptyk*, 1926). Cechuje te zbiorki niewyszukaność form wersyfikacyjnych która się często wydaje nietyle prostotą, ile naiwnością. Kompozycja nuży jednostajnością, — zawsze jakieś mury nasuwają autorce na myśl jakieś postacie historyczne i wypadki z ich życia, dobrze wszystkim znane, zmienione jedynie przez dodanie na okrasę kilku metafor i kilku porównań.

Jerzy Wyszomirski wydał nowy zbiorek p. t. *Niewczesne* (1930). Zestawiając go z dawniejszemi wierszami tego poety (*Całopalenie*, 1923 i *Chwila niepokoju*, 1924) konstatujemy zasadniczy zwrot w charakterze jego twórczości. Znikła pogoń za wyszukanemi efektami asonansowemi i metaforycznemi, niema już wybujałej zmysłowości, znikł również wpływ imażynizmu. Wyszomirski stał się bardziej prosty, bezpośredni, szczery, a w związku z tem i bardziej romantyczno-sentymentalny. Może to wpływ tradycyj wileńskich, a może poprostu czas swojego dokonał i wykorzenił pretensjonalność i pozerstwo młodości, odsłaniając rzeczywistość duchową poety.

Wymienić tu należy również zbiorki wierszy autorów znanych już nam z twórczości dramatycznej, którzy i w dziedzinie liryki wykazali wysoką kulturę literacką. Mówię o *Pięknej podróży* T. Łopalewskiego i *Błękitnym ogrodzie* F. Kruszewskiej.

Młodsze Wilno literackie dało się poznać po raz pierwszy w antologji p. t. *S. T. O.* (Sekcja Twórczości Oryginalnej przy akademickiem Kole Polonistów. Wilno 1928). Po raz drugi wystąpili ciż sami autorzy liryk w dwóch antologjach (*Z pod arkad* i *Patykiem po niebie*, 1929). Zaznaczył się tu niejako samorzutnie podział ideowy. Pierwszy zbiorek objął autorów (Z. Falkowski, M. Kolatorowa, Z. Landfisz, S. Sosnowski, W. Arcimowicz), których absorbują przedewszystkiem problemy treściowe, — drugi zaś skupił tych (T. Bujnicki, K. Hałaburda, W. Korabiewicz, A. Kompielska), którzy przejęci są przedewszystkiem dążeniem do precyzyjnej formy.

Ostatnio (w kwietniu b. r.) zaczął wychodzić dodatek literacki miesięczny do dziennika *Słowo*, jako organ najmłodszego literackiego Wilna t. zw. Klubu Intelektualistów, do którego weszło parę osób z dawnego ,,S. T. O.".

Ogólnie biorąc, liryka wileńska nie dała odchyleń od ogólnego prądu polskiej poezji. Prawie wszyscy poeci (wyjąwszy bodajże jednego tylko Hulewicza, który został wierny tradycjom filozofującego w poezji ,,Zdroju") ulegli wpływowi ,,Skamandra". Przejęto od skamandrytów precyzyjną technikę wierszopiską i dążenie do podnoszenia wszelkiej powszedniości na koturny poezji przez rytm, rymy (czy asonanse i aliteracje), posuniętą do najdalszych granic obrazowość stylu i nastrój. U najmłodszych występuje często, przejęte od poetów ,,Kwadrygi" przeniesienie punktu ciężkości na momenty treściowe, szczególniej społeczne lub polityczne, aczkolwiek bez tak skrajnie lewicowego, jak u tamtych, zabarwienia.

POWIEŚĆ. Powszechnie w powieści współczesnej, ,,powojennej" spostrzegamy przewagę przeżyć i spostrzeżeń realnych nad fantazją. Życie prześcignęło najfantastyczniejsze wyobrażenia o niem i dlatego współczesna powieść prawie zawsze posiada charakter pamiętnikowy. Powieść autorów wileńskich z nielicznemi tylko wyjątkami idzie pod tym względem z duchem czasu. Dwie rzeczy przedewszystkiem znajdują tu swoje odbicie: przeżycia niedawnych czasów wojennych i powoli wymierające typy regjonalne.

Pierwsza z tych dziedzin znajduje swój wyraz w powieści Tadeusza Łopalewskiego p. t. *Podwójny cień* (Warszawa 1927). Książka ta przypomina *Lenina* Ossendowskiego, który ukazał się później, ale przewyższa go kulturą literacką i nie wprowadza wcale banalności dziennikarskich, czego się trudno ustrzec tam, gdzie jest mowa o bolszewizmie i czego nie ustrzegł się Ossendowski. Jednak obok tego brak i w powieści Łopalewskiego jakiegokolwiek głębszego ujęcia zjawisk, których on był w Rosji świadkiem. Odtworzył je poprostu ze stanowiska zdezorjentowanego nagłym wybuchem rewolucji, apolitycznego inteligenta. W opowiadaniach (nowelach) p. t. *Żołnierze i kobieta* (1930) znalazły swe odbicie przeżycia i obserwacje z czasów ostatniej wojny polsko-bolszewickiej, znowu bez problemów politycznych i społecznych, są to poprostu obrazki z frontu. W powieści *Nierozsądny kochanek* (1930) przenosimy się w środowisko powojenne, na bezideowy, beznamiętny, bezmyślny, aż do groteskowości przeciętny świat prowincjonalny, którego cała inteligencja wyraża się co najwyżej w gustownym krawacie. Znowu mamy pomnik środowiska, które przeminie.

Lud tutejszy i światek proletarjacki Wilna i Wileńszczyzny doskonale maluje Helena Romer-Ochenkowska, która w roku bieżącym obchodziła 25-lecie swej pracy literackiej. Nowele jej zebrane zostały w książkach *Swoi ludzie* (1922) i *Tutejsi* (1931). Autorka rozkochana jest poprostu w tutejszym ludzie i uczyniła go bohaterem utworów literackich, kreślonych z talentem. Ochenkowska ma swoją ideologję, która wszędzie w jej utworach się przebija. Jest nią dążenie do podniesienia kulturalnego i uszlachetnienia chłopa ,,tutejszego", który z chłopów polskich jest bodajże najdzikszy i najciemniejszy. Ochenkowska radaby była zapalić do tej pracy wszystkich ziemian i mieszczan przez pozyskanie ich sympatyj dla chłopów, nieokrzesanych, czasem ordynarnych, amoralnych (lecz nie niemoralnych), ale w gruncie rzeczy dobrych, czasem bohaterskich (np. podczas prześladowań religijnych w Krożach). Wszelkie zło w duszy wileńskiego chłopa zdaje się wypływać, według autorki, tylko z jego wyjątkowego kulturalnego upośledzenia. Żaden promyk światła, zwanego wiedzą, nie przenika od zewnątrz do duszy chłopskiej, — i złe i dobre płynie wyłącznie z nietkniętych kulturą instynktów, a sprzyja temu duch tatarsko-rusko-litewskiego niewolnictwa w najskrajniejszej formie, nieznanej innym dzielnicom Polski, który przez długie wieki zacięcie oduczał chłopa od samodzielnego rozwoju duchowego. To właśnie różni środowisko nowel Ochenkowskiej od zaściankowej szlachetczyzny Orzeszkowej. Coś podobnego może znaleźlibyśmy u Weyssenhoffa, gdyby nie to, że tam chłopa znamy tylko po wierzchu, najczęściej z pewnej odległości i w stosunku do dziedzica, lub pana z miasta. Sposób ujęcia Ochenkowskiej najbardziej przypomina Reymonta i Prusa. Autorka do głębi przenika chaty chłopskie i stara się żyć ich życiem. W ten sposób daje nam dusze chłopskie w ich naturalnem świetle, jak Reymont, lecz obok tego owiane serdecznym stosunkiem do nich samej autorki, jak Prus.

Tą drogą z powodzeniem kroczyłby i Stanisław Kalina (pseud. ks. Makarewicza), autor *Budy nad Wilją* (1930), gdyby nie przesada w tendencjach moralizatorskich, które wprowadzają moc banalności i ogólników obok nieraz świetnie zaobserwowanych i skreślonych typów chłopskich.

W. Niedziałkowska Dobaczewska w *Kamienicy za Ostrą Bramą* (1928) wprowadza nas w środowisko wileńskiej inteligencji pracującej. Akcja i tło są tu na usługach problemu. Zdaniem autorki, nad wilnianami zawisła plaga bierności i niezaradności. Umieją oni tylko trwać i cierpieć, ale nie umieją walczyć i tworzyć.

K. Leczycki kroczy tąż samą drogą, co i Łopalewski. W *Państewku* (1928) odmalował czasy pracy w kółkach i kołach najczęściej zakonspirowanych, które stanowiły niejako Polskę — państewko. Powieść ta kończy się powstaniem Polski — państwa. Obecnie w odcinku powieściowym *Słowa* wydrukowano powieść Leczyckiego p. t. *Dwudziesty*, która jest niejako dalszym ciągiem *Państewka* i za tło ma walkę o państwo w roku 1920.

Odrębny charakter mają nowele Heleny Matejkówny wydane pod wspólnym tytułem *O zegarach mistrza Andrzeja i inne opowieści rycerskie i mnisze* (1929). W stylu wyraźny wpływ Berenta i Żeromskiego, koloryt *Żywych kamieni*. Utwór to niewątpliwie epigoński, ale jest to epigonizm tego, co w naszej dzisiejszości jest najgłębszego i dlatego przerasta niejedną rzecz, silącą się na oryginalność.

Niepodobna tu nie wspomnieć o zasługach Ludwika Chomińskiego, — wydawcy. Lwia część wymienionych książek wyszła jego nakładem. Ale

najbardziej godnem podkreślenia jest to, że jest on jedynym wydawcą w Wilnie, który nie obawiał się wesprzeć debiutujących i prawie nigdy się nie mylił.

Ogólnie biorąc, twórczość literacka wileńska zajmuje skromny kąt w literaturze polskiej. Świetne tradycje jeszcze bardziej uwydatniają szczupłość dzisiejszej poezji. Jednak ma ona swój charakter i to jest wartość niezaprzeczalna, którą ona wnosi do ogólnego narodowego skarbca. Wilno jest przedewszystkiem pełne sielankowości. Ktoś trafnie nazwał je wsią uniwersytecką. Ten błogi spokój sielankowości jest rozlany w całej twórczości naszych literatów. Burze z szerokiego świata wywołują tu tylko lekkie falowania, a nasze własne burze znane są szerzej poza Wileńszczyzną tylko jako ledwo słyszalne podmuchy zefirów. Ale i zefiry są potrzebne, nawet bardzo potrzebne. One chłodzą uznojone czoła.

P. S. W uzupełnieniu należy wspomnieć o wydanej świeżo (gdy artykuł powyższy już był złożony) broszurze Wiktora Piotrowicza: *Współcześni poeci wileńscy.* Złożyły się na nią dwa odczyty, wygłoszone przez autora przed mikrofonem wileńskiego radja. Piotrowicz rozpatruje twórczość liryków wileńskich starszego pokolenia, z lat 1920—30, stwierdzając, że są oni jeszcze w stadjum rozwojowem i przedwcześnie byłoby dawać ostateczny bilans ich twórczości. Ponadto, a raczej przedewszystkiem, rzuca Piotrowicz ich twórczość na tło obszernych rozważań o zasadach, potrzebach i tradycjach regjonalizmu wogóle, a wileńskiego regjonalizmu w szczególności. Stara się również powiązać dzisiejszą twórczość wileńskich liryków z tradycjami, pozostawionemi przez wiek dziewiętnasty i wykazać jej charakterystyczne cechy, chociaż na wstępie wyraża odrazu wątpliwość, ,,czy istnieje współczesna poezja wileńska, co więcej, czy istniała wogóle". Co do mnie, to mniemam, że poezja wileńska, jako coś ściśle odrębnego, — nigdy, chwała Bogu, nie istniała i istnieć nie może. Natomiast poezja wileńska, jako twórczość ludzi zamieszkałych stale w Wilnie, oczywiście zawsze istniała, istnieje i istnieć będzie, dopóki nie zamrze w Wilnie życie kulturalne wogóle. Twórczość ta ma bardzo zmienne i bardzo niewyraźne granice z resztą twórczości literackiej polskiej, której jest organiczną cząstką, oraz ma często, lecz nie zawsze, swoje lokalne w treści i w formie zabarwienie.

Recenzje i sprawozdania.

Józef Ujejski: *Dzieje polskiego mesjanizmu do powstania listopadowego włącznie.* Lwów, 1931. Zakład Nar. im. Ossolińskich, 8⁰, str. VIII, 344.

Jakkolwiek autor w przedmowie powiada o mesjanizmie, jako o prądzie umysłowym niezmiernie doniosłym w okresie 1830—1863 r., obecna książka zawiera dzieje mesjanizmu właśnie tylko do r. 1831-go, jakkolwiek ,,włącznie". Widocznie nie chciał autor kłaść na swej książce słów ,,tom pierwszy" i brać na siebie wyraźnego zobowiązania. Mimo to uważamy, że zobowiązanie takie zostało zaciągnięte, a po pierwszym tomie już wiemy, czego się mamy spodziewać po następnym. Oby ta niema obietnica mogła być spełniona jak najrychlej, gorąco tego życzymy autorowi i — sobie.

Jaki charakter zamierza dać autor swej pracy? Oto ,,zbadać korzenie psychiczne tego [mesjanistycznego] nastroju, koleje jego wzrostu i rozrostu w duszy zbiorowej", przestudjować jego objawy w całej różnorodności uze-

wnętrznień tej duszy..." (VII), inaczej dać pełny obraz tam, gdzie dotychczas mieliśmy tylko fragmenty lub znaliśmy tylko szczyty. Zadanie zaiste ważne, boć przecież mesjanizm — „to i religja i filozofja, i poezja i doktryny społeczne, i ekonomja, i polityka, życie wreszcie zbiorowe i indywidualne wielu ludzi". Zadanie swoje autor spełnił, ponad zapowiedź nawet, o czem później.

O książce swej mówi autor z ujmującą skromnością. „Wiedziałem zgóry, i teraz wiem jeszcze lepiej, że mi się go [zadania] nie uda wykonać w tej pełni ogarnienia, a nawet tylko w takiej mierze, jakaby mi mogła dać wewnętrzne zadowolenie. Moje warunki pracy przedmiotowe i podmiotowe nigdy mi na to nie pozwolą" (VIII).

Tak... A przecież już we wstępnym rozdziale jeżeli nie w zdumienie wprawić, to przynajmniej rzetelny szacunek wzbudzić musi ten wysiłek, z jakim autor starał się ogarnąć literaturę, dotyczącą ogólnych zagadnień w obranym zakresie. Cóż dopiero, gdy po prolegomenach wejdziemy już w same „dzieje" mesjanizmu polskiego, gdy zważymy ogrom włożonej pracy, pracy wytrwałej, żmudnej, sumiennej, powiedziałbym, uczciwej!...

Książka składa się z jedenastu rozdziałów, ujmujących różne etapy i formy pierwotnego (t. j. przed rokiem 1831-m) mesjanizmu naszego w kilka (siedem) grup. Rozdział pierwszy („Prolegomena") ma za zadanie wyjaśnić pochodzenie i znaczenie terminu, wyróżnić składowe elementy pojęcia, ustalić różne formy zjawiska (moment rewelatorski i realizacji, mesjanizm indywidualny i zbiorowy, mianowicie religijny, narodowy, społeczny) i rozważyć pewne związane z tem zagadnienia. Przebiegamy tu wielką przestrzeń, od Biblji do de Maistre'a.

Wydaje mi się, że autor wprowadza tu zbyt wielki aparat. Istotne momenty „prolegomenów" polegają najprzód, na definicji mesjanizmu (str. 13—14), według której mesjanizm sprowadza się do wiary w wielką a rychłą odmianę ludzkości (złoty wiek, królestwo Boże na ziemi, wiek powszechnej sprawiedliwości, trzecia epoka dziejów i t. p.) za sprawą mesjasza (jednostki, narodu). Naturalnie, obchodzi nas przedewszystkiem mesjanizm narodowy.

Drugi moment ważny jest ten, że gruntu do mesjanizmów narodowych dostarcza rozbudzenie się świadomości narodowych i poczucia odrębności misyj dziejowych, przypadających różnym narodom (str. 12, 20). Według mnie, pogląd taki jest najzupełniej słuszny. Ale — tu dostrzegam lukę. Bo jeżeli idea odrębnych charakterów narodowych i specjalnych ról dziejowych ma tak ważne, może decydujące znaczenie w powstaniu i rozwoju prądów mesjanistycznych, to nasuwa się konieczność zbadania genezy tego zjawiska. I tego byśmy się spodziewali w „prolegomenach". A jednak nie padło nawet imię Herdera, z którem spotkamy się później, przygodnie, w przypiskach; Lessing jest wspomniany przy innej okoliczności.

Można domyślać się powodów tym podobnych ominięć w całej książce. Zamiarem autora jest przedstawienie możliwie najpełniejszego obrazu kształtowania się i rozrastania na gruncie polskim różnych idei i marzeń o przyszłości, aż te wydadzą owoc koncepcyj mesjanistycznych. Świadomie ogranicza teren badania, bo i ten, który sobie wyznaczył, jest aż nazbyt rozległy. Niemniej — wobec tego, że nasze prądy ideowe są organicznie związane z prądami myśli zachodniej; dalej, ponieważ wstrząśnienia społeczno-polityczne i zmienna sytuacja ogólnoeuropejska odgrywają czynną rolę w kształtowaniu się pojęć na naszym gruncie, ominięcia zaznaczone powodują pewną niejasność, pewne braki w ogólnym obrazie.

Należało może rozwinąć szerzej stwierdzenie tego faktu, że źródłem mesjanizmu polskiego, jak wogóle mesjanizmów XIX w., była nietyle biblja, Skarga, Kochowski, Białobocki, Dębołęcki, ile właśnie oczekiwania, obudzone przez rewolucję francuską, która niezależnie od głoszonych, to znów cofanych haseł, samym faktem swego istnienia przeciwstawiała się minionym wiekom życia ludzkości, tworzyła nową erę, jak wprowadzała nowy kalendarz.

Czyniąc te uwagi, nie mam jednak tego opacznego mniemania, bym czynił jakieś rewelacje. Bynajmniej. Mówiłem przecież o świadomem ograniczaniu przez autora terenu. ,,Poszczególne doktryny — czytamy u niego — kształtują się i zabarwiają w zależności od różnych ideowych wpływów zachodnich. Bez tych wpływów nie powstałyby takie, jakie powstały, a bez tej atmosfery mesjanistycznej, jaka się w drugiej połowie XVIII wieku wytwarzała w całej Europie, możeby nie powstały wogóle" (str. 26). Otóż gdyby zależności owe były szerzej uwydatnione, obraz nabrałby pełni i jasności.

Dlaczego idee mesjanistyczne w Polsce najbujniej się rozwinęły? Bo tu znalazły warunki ,,nietylko sprzyjające, ale i współdziałające, całą siłą zbiorowego instynktu zachowania" (str. 27). Wzór formuły jędrnej i pięknej. A że tak jest, ma to udowodnić cała książka.

Dwa szlaki — według autora — prowadzą do koncepcyj mesjanistycznych. Jeden wywodzi się z biblji. Inny — z idei wieku oświecenia. Świetnie przedstawił autor, jak obcowanie codzienne z biblją i przyzwyczajenie do stosowania jej wersetów, jej sformułowań, prowadzi nieznacznie do utożsamiania własnego narodu z tym, do którego zwracali się prorocy biblijni, do szukania w biblji bezpośrednich wskazówek; wykazał, jak powoli wytwarza się pojęcie ,,narodu wybranego". A jednak nie były to kwestje niezbędne dla wyjaśnienia rozwoju mesjanizmu polskiego. Przynajmniej nie mają znaczenia decydującego w genezie. To prawda, że naród nasz Chrystusowym miał chodzić śladem. To prawda, że samo pojęcie mesjanizmu z biblji pochodzi, i barwi się u nas biblijnemi i ewangelicznemi kolorami. A mimo to — mesjanizm wywodzi się raczej z idei wieku oświeconego i romantyczno — idealistycznych wyobrażeń. Pojęcie zaś narodu wybranego nie odgrywa znaczniejszej roli w kształtowaniu się pomysłów mesjanistycznych — nawet u Woronicza.

Niezupełniebym się pisał na punkt wyjścia autora, że według Woronicza od wieków łączył naród z Bogiem stosunek wyjątkowy. To prawda, że już w r. 1789 Woronicz nazywa Polaków narodem, Bogu przyjemnym. Ale nawet w *Hymnie*, poświęconym wyliczaniu ,,dobrodziejstw", jakie Polska Bogu zawdzięczała, stosunek przymierza z Bogiem nie posiada w zasadzie nic wyjątkowego w sobie. Bo przymierze jest stałą normą stosunku Boga zarówno do jednostek, do rodów, do pewnych grup, do narodów, do ludzkości całej. Kto dotrzymuje przymierza, jest Bogu przyjemnym. Przodkowie nasi byli wierni Bogu, duchem jego oddychali — i Bóg był z nimi. Tu zajdzie punkt zetknięcia się idei łaski boskiej z ideą odrębnego charakteru narodowego — co zostało przez autora pominięte. (W nawiasie: *Hymn* powstał w 1805, a nie 1803 r.).

Zresztą, cokolwiek sądził o tem wybraniu przez Boga Woronicz, przecie nie prowadzi go to do uznania Polski za Mesjasza, ale spodziewa się on odrodzenia świata i zmartwychwstania Polski, od rewolucji francuskiej, jak to ustala autor na podstawie treści *Zjawienia Emilki*, zgadzając się w tym względzie z mojemi wywodami. Pomijam pewne kontrowersje, gdyż dotyczą punktów wtórnych.

Ideologja Księstwa Warszawskiego... Mesjanizm słowiański Królestwa Kongresowego, Mesjanizm wolnomularski... i dotykamy już przełomowej

chwili — powstania listopadowego. Tu już przechodzimy niemal od objawienia do objawienia.

Przekonywamy się dowodnie, jak nietylko u poetów, ale i u statystów, i to przedewszystkiem u statystów, związanych z wiekiem oświecenia, u Kołłątaja, Staszyca, Szaniawskiego, Surowieckiego, kształtują się przesłanki mesjanizmu polskiego, przesłanki, które skądinąd są już sformułowaniem specjalnego mesjanizmu napoleońskiego. W epoce Królestwa Kongresowego przesuwa się wiara z Napoleona na Aleksandra, wiara, której brak jednak będzie entuzjazmu momentu poprzedniego, w którą włożono wiele rezygnacji, i która naogół bardzo kuleć będzie. Już to słowianofilstwo prorosyjskie od początku będzie dość anemiczne, aż Suchodolski oświadczy: ,,Kto mi powie, że Moskale/ To są bracia nas, Lechitów, /Temu pierwszy w łeb wypalę /Przed kościołem karmelitów", po roku zaś 1831-m stanie się zupełnym pewnikiem, że ląd Europejski ,,dwóch bójką wiar — /Ty [Polska] i car."

Niewątpliwie, w książce Ujejskiego odsłania się przed nami jakby nowy świat w pełni życia i w mnogości swych odcieni. Możemy uczynić tylko to spostrzeżenie, że autor rozszerzył swe zadanie poza zakres, wyznaczony tytułem, co może przyczynia się nieco do zatarcia linij syntetycznych. Z jednej strony wydaje się nam, że autor wobec ogromu materjału, przez siebie dopiero odkrytego, postępuje od okresu do okresu, od jednej kategorji zjawisk do drugiej, i stąd nieraz musi nawiązywać do rzeczy już pominiętych, wydobywać momenty, poprzednio nie zaznaczone, zaopatrywać tekst w liczne przypisy. Z drugiej strony obejmuje w swym obrazie zjawiska, bliższego związku z genezą mesjanizmu nie posiadające, o ile zawierają marzenia o powolnej ewolucji ludzkości, nie przekonanie o nagłej jej odmianie (mesjanizm wolnomularski).

Inne spostrzeżenia — ale to już będzie powtórzenie poprzednio uczynionej uwagi: niekiedy odczuwa się brak w ustaleniu związku między ideami, na naszym gruncie rozwijającemi się, a myślą Zachodu, jak w ustępach, które mówią o duchu narodowym, bądź w rozdziałach ostatnich — o ideologji powstańczej. Nie wydały mi się przekonywującemi rozważania, dotyczące wolnomularskiego zabarwienia poezji filomacko-filareckiej. *Oda do młodości*, mimo kosmopolitycznej frazeologji, mimo dumnego hasła: ,,dalej z posad bryło świata", nie posiada chyba jednak zabarwienia mesjanistycznego.

W zakończeniu swej przedmowy autor wspomina o ewentualnych lukach książki ,,w wykładzie i oświetleniu poszczególnych zjawisk". Owszem, takie luki są. Niemniej to pewna, że książka sama przez się wypełniła lukę bardzo wielką, i uczyniła to dobrze. Niekiedy zdumiewać się poprostu wypada, że poglądy, jakie gotowiśmy byli uważać za wyjątkowe i za niepokojąco niespodziewane, są tylko odrębnemi falami głębokiego i rwącego potoku opinji, potoku, który przez swą rozległość i siłę zawiera w sobie samym znamiona konieczności.

Aureli Drogoszewski.

Z KSIĄŻEK DLA MŁODZIEŻY.

Wydawnictwa Zakładu Nar. im. Ossolińskich (r. 1930).

Ida Baccini: *Pamiętnik Kurcząłka.* (Przekład M. J. Olexińskiej, ilustr., str. 120).

Książka ta, przeznaczona dla dzieci młodszych, 6—8 lat, napozór przypomina *Bohaterskiego Misia* Ostrowskiej, czeka nas jednak rozczarowanie.

Obok takich spraw jak miłość, wdzięczność i posłuszeństwo dla rodziców, uczynność i ofiarność, przywiązanie do kraju rodzinnego, autorka włoska odważnie porusza tu tak skomplikowane i trudne, zwłaszcza dla dziecięcego umysłu, zjawiska jak wojna, śmierć, a w szczególności rozwodzi się nad zabijaniem ptactwa domowego, które służy ludziom za pożywienie. Stąd nierównomierna wartość książki. Od czasu do czasu jej tendencja moralizatorska uderza w szczery, serdeczny ton Amicisa i to są najlepsze fragmenty, natomiast razi z punktu widzenia wychowawczego zupełnie realistycznie potraktowany opis okrutnej walki kogutów w Madrycie, a poprostu budzi niesmak rozmowa dwu kogutków o śmierci, która, jak stwierdzają, jest unieuniknionem przeznaczeniem nietylko ptaków, ale i ludzi; w oczekiwaniu własnej katastrofy pocieszają się biedne ptaki tem, że lepiej ,,być schrupanym przez białe ząbki dziecka", niż pożeranym przez robactwo, jak to się dzieje z ludźmi itd. A obok tego stale mówi się o morderstwie",, i ,,mordercach", gdy chodzi o zabicie koguta czy kury.

Stąd wynika, że książka ta pod względem wychowawczym nie spełnia swego zadania. Dla dzieci polskich z tych jeszcze względów nie jest wskazana, że sprzeciwia się ona podstawowej zasadzie dydaktycznej: mówi o środowisku dalekiem i obcem: Florencja, Piza, Medjolan, Rzym, Madryt — to puste dźwięki dla dziecka polskiego w wieku 6—8 lat; jest tam i historja Ugolina.

Pytanie, czy wogóle pożądane jest przyswajanie naszej literaturze dla młodzieży książek obcych, przeznaczonych dla tak małych dzieci. Odważę się powiedzieć, że nie.

Seweryn Przybylski: *Nowe baśni z tysiąca i jednej nocy dla dzieci i młodzieży* (ilustr., str. 81).

Baśnie z tysiąca i jednej nocy nie są dziś szczęśliwie pomyślaną lekturą dla dzieci. Zbyt naiwna ich cudowność nie może imponować i budzić zainteresowania w epoce cudów techniki i przechodzących wszelkie oczekiwania wynalazków. Natomiast głęboki nieraz ich sens moralny czy filozoficzny, patyna wieków, którą się w nich wyczuwa i wreszcie urok swoisty życia wschodniego, na tle którego są one osnute — to wartości, które nie przemawiają do młodocianego umysłu. Sześć baśni tego nowego wyboru, zresztą niezbyt szczęśliwie dobrane, potwierdzają całkowicie te ogólne uwagi.

Stanisław Maykowski: *Śpiew o wydrze* (ilustr., str. 46).

Znana historja wydry pana Paska, ujęta zręcznie w formę wierszowaną, wprowadza nas w nastrój, wyidealizowany oczywiście, staropolskiego dworku szlacheckiego. Staropolska cnota z urokiem życia wiejskiego podały tu sobie ręce, a wszystko mieni się słońcem i barwami. Na tem tle ukazuje nam autor również wyidealizowaną poniekąd postać pana Paska, który mądrze a poczciwie panuje w swem królestwie ulubionych zwierząt. Szczerą sympatję budzi też w czytelniku i właściwa bohaterka utworu — wydra, swą iście niezwierzęcą mądrością i rozczulającem przywiązaniem do swego pana. Ładnie podkreślona gościnność staropolska, poszanowanie dla woli królewskiej, bezinteresowność, wreszcie dobroć prawdziwa i wyrozumiałość nadają tej książeczce wartości wychowawcze. Styl zręcznie archaizowany, w pewnych momentach wykazujący cechy prawdziwego artyzmu czyni z niej lekturę miłą. Może dla młodszych czytelników styl ten okaże się cokolwiek za trudnym — sztuka jednak zrobi swoje.

Anna Kopczewska.

Korespondencje.

LUBLIN.

Lublin to ciekawe miasto. Nie jest to już głucha prowincja, ale nie jest jeszcze ... stolica. Raczej coś pośredniego między partykularzem a wielkiem miastem. Przyznać trzeba: Lublin ma ambicje. Widać to zarówno na polu jego pracy naukowej, jak i literackiej. Środowiskami pracy naukowej są tutaj: Bibljoteka im. H. Łopacińskiego, Tow. Przyjaciół Nauk, Uniwersytet Lubelski. Możliwość pracy naukowej stwarzają także Muzeum Lubelskie i Archiwum Państwowe. — Aby jednak kulturalne oblicze Lublina żywo i plastycznie się zarysowało, musimy w tych notatkach zahaczyć o lata ubiegłe. I tak:

Towarzystwo Przyjaciół Nauk powstało w 1927 r. Podwaliny pod nie założył Komitet obchodu setnej rocznicy zgonu Staszica, publikując szereg prac związanych z bogatą twórczością tego wielkiego człowieka i patrjoty. Obecnie T. P. N. ma już w swoim dorobku wiele pozycyj poważnych. Wydało *Pamiętnik Lubelski* za lata 1927—30, a organ sekcji regjonalnej T. P. N. *Regjon Lubelski* Nr. 2 z roku 1929, może pod względem staranności druku i redakcji uchodzić za wzór tego rodzaju wydawnictw regjonalnych. Niestety, z braku funduszów *Regjon* przestał wychodzić, a sekcję regjonalną rozwiązano.

W roku bieżącym T. P. N. ogłosiło drukiem m. i. źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807—1812 w opracowaniu Z. Kukulskiego.

Uniwersytet Lubelski prowadzi również akcję wydawniczą, drukując corocznie dwie książki — dzieła swych profesorów. I Tow. Wiedzy Chrześcijańskiej przy Uniwersytecie w ciągu roku 1928-31 zasiliło rynek wydawniczy 8 pozycjami.

Ruchliwe i czynne jest także Tow. Miłośników Książki, zawiązane w 1927 r. z inicjatywy bibljofila ks. L. Zalewskiego. Urządziło ono w 1927 r. pierwszą wystawę książki w Lublinie, w 1930 r. zorganizowało udaną wystawę exlibrisów słowiańskich. W 1928 r. zapoczątkowało publikowanie Bibljoteki Tow., wydając pieczołowicie i po bibljofilsku *Genethliacon* Joachima Bielskiego w opracowaniu ks. L. Zalewskiego oraz monografję o H. Łopacińskim przez dr. F. Araszkiewicza. Wkrótce ukaże się nakładem tej bibljoteki tomik wierszy poety Lublinianina, Józefa Czechowicza: *Ballada z tamtej strony*.

Życie literackie w Lublinie rozwija się opornie. Wszelkie próby stworzenia jakiegoś stałego czasopisma literackiego kończą się fiaskiem. I tak upadł *Lucyfer* po wydaniu 2 numerów w 1922 r., zakończyło żywot po 4 numerach *Nowe Życie* w r. 1925, światło dzienne ujrzały tylko 3 numery *Reflektora* — ostatni z 1925 r. — Nie zakończyły się bardziej pozytywnym rezultatem próby wydawania stałego dodatku literackiego przy dzienniku „Ziemia Lubelska“: *Literatury i Nauki* pod redakcją dr. F. Araszkiewicza wydano zaledwie 15 numerów w 1927 r. Trochę dłużej — bo prawie rok — przy tym samym dzienniku prowadziła *Dodatek Literacki* grupa młodych literatów „Kadra“ — w 1929 r. Ostatnio — w 1930 r. — Józef Czechowicz przy tymże dzienniku redagował kilka numerów *Dod. Lit.* jako organu awangardy poetyckiej. W chwili bieżącej literatura nie ma żadnego własnego odcinka przy 5 dziennikach lubelskich.

Zdaje się, iż, podobnie jak powyższe poczynania literackie, nie dojdzie do skutku stworzenie klubu literackiego, o czem się teraz mówi — a szkoda!

Teatr w Lublinie przechodzi różne koleje. Najczęściej przynosi deficyt. Ostatni sezon stał wyraźnie pod znakiem lekkiej komedji i farsy. Nowy sezon

teatralny zapowiada się jednak pomyślnie i ciekawie. Kontrakt na trzyletnią dzierżawę podpisała znakomita artystka Leonja Barwińska. Na uroczystej inauguracji (10 września) wystawiono starannie i efektownie *Wesele*. — W repertuarze przewidziano m. i.: *Horsztyńskiego* Słowackiego, *Makbeta* Szekspira, *Marję Stuart* i *Zbójców* Schillera, *Szkołę żon* Moljera i t. d. Teatr zapowiada wyjazdy raz w tygodniu na prowincję do Zamościa, Chełma, Puław, Krasnegostawu i t. d. Tę inowację powitać należy z prawdziwą radością. Również przyklasnąć trzeba zamiarowi wystawienia na dziedzińcu Uniwersytetu *Króla Edypa*. Byłby to istotnie czyn niepowszedni.

Musimy wspomnieć jeszcze o innych sprawach aktualnych. Oto 27 września b. r. dokonał p. Minister W. R. i O. P. Janusz Jędrzejewicz odsłonięcia pomnika J. Kochanowskiego. Z pośród wielu miast polskich Lublin powołany był przedewszystkiem do uczczenia bogatej i wspaniałej twórczości J. Kochanowskiego. Tutaj bowiem w kamienicy nawprost Trybunału, w t. zw. kamienicy Krokierowej, stojącej obok kamienicy Wiślickiej, poeta w 1584 r. życie zakończył. — Pomnik — według projektu artysty Fr. Strynkiewicza, wykuty z granitu przez firmę lubelską Nowaka, stanął przed Trybunałem, zwrócony frontem do kamienicy Krokierowej.

Dnia 3. X. b. r. Związek Nauczycielstwa Polskiego urządził uroczystą Akademję, poświęconą pamięci St. Żeromskiego.

Po Akademji odbyło się Zebranie Koleżeńskie, poświęcone wspomieniom o St. Żeromskim. W zebraniu brali udział Jego bezpośredni współpracownicy na polu pracy społeczno-oświatowej. Dobrzeby było, gdyby owe okruchy wspominań i dumań o Żeromskim przekazano drukiem dla potomności i dla zużytkowania — nauce.

Antoni Madej.

ŁÓDŹ.

Łódź, miasto kominów — niestety w znacznej mierze obecnie zamarłych — nie jest wdzięcznym terenem do jakichkolwiek poczynań literacko-naukowych. Z ludności 600.000 najwyżej kilka procent interesuje się tego rodzaju zagadnieniami jak: literatura, nauka, sztuka, poezja...

Gorączkowe życie mieszkańców, turkot maszyn, kurs dolara, walka o płace, bezrobocie, troska o jutro zaciążyły na wszelkich zainteresowaniach łodzian.

Prasa łódzka nie zajmuje się zagadnieniami literacko-naukowemi — szkoda na nie miejsca, gdyż i tak nikogo one w Łodzi nie obchodzą.

Zniknął z desek teatru repertuar poważniejszy — klasyczny, zastąpiony, gwoli kasowości, farsą, czy też lekką komedją.

Melpomena łódzka, obecnie „zaspowa", uniknąwszy groźnego zatargu z dyrektorami zrzeszonymi, przez usta kierownika swego, Borowskiego, byłego reżysera Teatru Polskiego w Warszawie, zapowiedziała program wspaniały, rozpoczynając szekspirowskim *Wieczorem Trzech Króli*. To wszystko jednak przyszłość...

Miejska Galerja Sztuki, wydzierżawiona warszawskiemu Instytutowi Propagandy Sztuki, mimo kilku dobrych wystaw, dotychczas nie może przełamać obojętności łodzian.

Księgarnie opustoszały, znikli miłośnicy książki, do rzadkości teraz należy inteligent nabywający książkę, zwłaszcza naukową!

Bibljofile łódzcy, w liczbie trzydziestu zapalnych mężów i niewiast, przypominają się od czasu do czasu profanom jakimś pięknie wydanym „majstersztykiem"; wyszły prace Smolika, Zanda, Hajkowskiego, zbiór rozpraw Brücknera. — Dla syzyfowych ich wysiłków należy się zaiste szczery podziw!

Być może, jedną z przyczyn tego niewesołego stanu rzeczy jest brak wyższej uczelni na poziomie uniwersyteckim; wprawdzie istnieje ,,ekspozytura" warszawskiej Wolnej Wszechnicy Polskiej, nie zastąpi jednak ona nigdy faktycznego uniwersytetu, czy politechniki.

A łódzcy poloniści, których doliczyć się można do setki? — Przeciężka naprawdę to brać! Już parokrotnie przedsiębrano próby zespolenia rodziny polonistycznej i stworzenia jakiegoś koła poświęconego pracy metodyczno-literacko-naukowej. Wszelkie jednak wysiłki kończyły się niepowodzeniem.

Temu samemu losowi ulega dwa lata temu założony oddział łódzki Towarzystwa im. Adama Mickiewicza. Na kilku zebraniach, na obchodzie ku czci Kochanowskiego zakończył oddział oficjalną swą działalność, istnieje w dalszym ciągu na ... papierze.

Istnieje również podobno w Łodzi jakieś koło literacko-artystyczne, ale życie jego osłonięte ,,mgłą tajemnicy". To samo zresztą nieprzyjazne fatum zagraża ostatniemu nowotworowi łódzkiemu, t. zw. Klubowi literackiemu. Inicjatorami jego byli młodzi i najmłodsi poeci łódzcy, dawni ,,meteoryci", z Marjanem Piechalem i Grzegorzem Timofiejewem na czele. Zdobył się nawet klub na wydawnictwo własnego organu pod nazwą ,*Prądy*', którego też pojawiły się dwa numery — zapowiada działalność wydawniczą, rozpoczął organizowanie odczytów, wieczorów literackich i t. d. Oby ów klub nie usnął podobnym snem sprawiedliwego, jak tyleż innych górnie pomyślanych imprez łódzkich.

Zaiste niewdzięczny jest bruk łódzki!

Być może, rok nowy przyniesie zmiany na lepsze, być może, optymizm jednostek przezwycięży pesymizm masy. Wszak zwycięstwo należy do entuzjastów!

Łódź. *Ludwik Elski.*

KATOWICE.

Ze wszystkich ważniejszych środowisk Polski zamieszcza *Polonista* korespondencje o życiu kulturalnem, tylko o Katowicach nie było dotychczas wzmianki. Nic to dziwnego, bo w wyścigu poczynań kulturalnych podąża jeszcze stolica Województwa Śląskiego na szarym końcu za innemi większemi miastami. Niemniej jednak i tu życie kulturalne z roku na rok coraz bardziej się rozwija pod troskliwą opieką władz. Z radością stwierdzić należy, że na terenie Śląska władze państwowe, jak może nigdzie indziej, popierają każdy przejaw kulturalny, przyczem oprócz opieki materjalnej wychodzi często od władzy także inicjatywa i współpraca w tym kierunku, a to dzięki temu, że wojewoda śląski, dr. Michał Grażyński, nie wyrzekł się swych zamiłowań naukowych. W tej pracy duży udział bierze nauczycielstwo, m. i. w Tow. Przyjaciół Teatru Polskiego, na którego czele stoi od kilku lat wizytator Miedniak.

Rola, jaką tu na kresach spełnia teatr, jest ogromna, jeżeli zważymy, że jest on nietylko propagatorem naszej sztuki scenicznej, krzewicielem ducha i myśli polskiej, ale także nauczycielem pięknego języka. Teatr katowicki służy nietylko inteligencji, ale przeznaczony jest dla najszerszych warstw robotniczych i dociera w swych objazdach do najdalszych zakątków całego województwa, a także krzepi żywem słowem serca rodaków na Śląsku Opolskim. W ubiegłym sezonie prowadzone były trzy działy, t. j. dramat, opera i operetka. Dramat pod kierunkiem Mieczysława Szpakiewicza starał się w swym repertuarze godzić piękne z pożytecznem, dając obok współczesnych utwory klasyczne, które cieszyły się dużą frekwencją, zwłaszcza Fredro. W obecnym sezonie z powodu trudności finansowych zwinięto operę, która odegrała tu niezmiernie

doniosłą rolę i przyciągała nawet niechętnych Niemców swoim wysokim poziomem; pożegnała się ona z tutejszą publicznością 19 września b. r. *Halką*.

Oprócz teatru zawodowego niezmiernie dużem powodzeniem cieszą się na Śląsku przedstawienia amatorskie. Trzeba zaś wiedzieć, że tutaj w każdej gminie jest sala ze sceną, a nierzadko oprócz zespołów przygodnych, tworzących się przy różnych organizacjach kulturalno-oświatowych, także stałe zespoły amatorskie, których jedynem zadaniem jest wystawianie sztuk scenicznych. Na scenach amatorskich spotyka się często sztuki regjonalne. W ostatnich latach teatrami ludowemi zaopiekowały się także władze wojewódzkie. Przy Wydziale Oświęcenia Publicznego powstała Sekcja Teatrów Ludowych, która udziela przedstawieniom amatorskim wszelkiej pomocy, m. i. wypożycza sztuki sceniczne, kostjumy oraz wysyła zawodowych reżyserów na próby. Sama Sekcja prowadzi także objazdowy teatr marjonetek, który rozwesela naszych milusińskich po tej i po tamtej stronie kordonu. Sekcją kieruje prof. Ligoń. W najbliższym czasie rozstrzygnięty zostanie konkurs Sekcji na śląską sztukę regjonalną dla teatrów ludowych, na który wpłynęło zgórą trzydzieści prac. (Przy tej sposobności dodać można, że nagrodę Śląskiego Tow. Literackiego, na którego czele stoi wojewoda Grażyński, uzyskał niedawno Gustaw Morcinek za powieść śląską p. t. *Wyrąbany chodnik*.)

Inną placówką kulturalną jest Muzeum Śląskie w Katowicach, pomyślane jako muzeum regjonalne oraz warsztat pracy dla badań regjonalnych, ale oparte na tle kultury ogólnopolskiej, posiadające cenne zbiory śląskie oraz ogólnopolskie. Najlepiej przedstawiają się galerja obrazów i dział etnograficzny. Dyrektorem muzeum jest konserwator śląski Dr. Tadeusz Dobrowolski. Obecnie zbiory muzealne mieszczą się w budynku wojewódzkim, w przyszłości przewidziana jest budowa osobnego gmachu na okazałym placu obok urzędu wojewódzkiego.

Katowice, w październiku 1931 r. *Ludwik Kobiela.*

CIESZYN.

Miasto, ongi stolica księstwa cieszyńskiego, liczący obecnie, jako ... polski Cieszyn, zaledwie 17.000 mieszkańców (największy procent Polaków, coraz mniejszy Niemców, znikomy Żydów i Czechów), tętni poważnym ruchem kulturalnym. Posiada Muzeum, z bogatym działem regjonalno-śląskim, kilka bibljotek, dwa gimnazja, dwa seminarja naucz., szkołę handlową i leśną, oraz Szkołę Gosp. Wiejsk., na stopniu szkół uniwersyteckich. W żywym ruchu kulturalno-społecznym biorą udział przedewszystkiem poloniści. Oprócz udziału w organizacjach współpracują na łamach cieszyńskiego pisma art. lit. *Zaranie*, oraz miejscowych czasopism.

Szereg imprez kulturalnych był również dziełem polonistów. Tak więc wystawiono: *Odprawę posłów greckich* siłami wyłącznie młodzieży; dano jeden z pierwszych w Polsce: Wieczór włoski pieśni i słowa; uczczono dwutysięczną rocznicę Wergilego; poloniści wygłosili, bodajże najwięcej odczytów — przemów w teatrze, w ,,Domu narodowym", czy na estradach scen w sąsiednich miejscowościach.

Na łamach dobrze redagowanych pism: *Miesięcznik pedagogiczny*, oraz *Szkoła śląska* ukazują się tematy z zakresu polonistyki.

Pracą cieszyńskich polonistów będzie w najbliższej przyszłości przygotowanie podręcznika regjonalnej twórczości śląskiej. *M. A. J.*